

# Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa

Ludivina Cantú Ortiz, Marco Antonio Cárdenas Nava,  
María Eugenia Flores Treviño, Rosa Ma. Gutiérrez García,  
Xochitl Magdalena Muñiz Gallardo

**Editores**

Primera edición, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Rogelio G. Garza Rivera

Rector

Carmen del Rosario de la Fuente García

Secretaria General

Facultad de Filosofía y Letras

Ludivina Cantú Ortiz

Directora

José Javier Villarreal

Secretario de Producción Editorial

ISBN: 978-607-27-0644-6

“Todos los trabajos incluidos en esta publicación ha sido sometidos a un sistema de evaluación ciega, por una comisión internacional de pares”.

Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

Impreso en México / Printed in Mexico

# **Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa**

**Ludivina Cantú Ortiz / Marco Antonio Cárdenas Nava / María Eugenia Flores /  
Rosa María Gutiérrez / Xóchitl Magdalena Muñiz Gallardo**

## **Presentación**

María Eugenia Flores Treviño  
Ludivina Cantú Ortiz

La lengua española y sus procesos de enseñanza-aprendizaje son una constante preocupación para los profesores de lengua, es por ello que la investigación en torno a este tema se mantiene viva, con el objetivo de aportar nuevo conocimiento que redunde en beneficio de ambas entidades del proceso educativo. Así pues, tanto profesores como investigadores dedican buena parte de su tiempo a la observación y análisis de su práctica docente y de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que les permite compartir las prácticas exitosas que se han vivido en sus aulas, por un lado y, por otro, generar propuestas teóricas que redunden en beneficio de todos los que nos dedicamos a enseñar la lengua española.

Por su parte, las instituciones de educación superior tienen bajo su responsabilidad desarrollar la participación activa en una sociedad de conocimiento globalizado, y propiciar acciones que contemplen el diseño e implementación de estrategias de cooperación y de actividades de investigación interinstitucionales. Estas acciones contemplan, entre otras, las tareas de actualización docente en el área disciplinar y en su didáctica, así como actividades de formación continua para los estudiantes, las cuales deben redundar en resultados óptimos, acordes con los requerimientos del contexto sociocultural y educativo que corresponda.

En este sentido, desde la rama multidisciplinaria de las ciencias del lenguaje y su didáctica, un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León ha venido realizando un esfuerzo para ofrecer este espacio de diálogo (tanto en forma física como escritural) con el propósito de que los especialistas nacionales e internacionales puedan compartir sus experiencias, conocimientos e inquietudes sobre los enormes problemas que la enseñanza de la lengua plantea en el sistema educativo. Es por

esta razón que se vuelve valioso el impulso recibido: vaya nuestra gratitud a la Directora de nuestra Facultad, la M.C. Ludivina Cantú Ortiz, por hacer eco de nuestras voces, y apoyarnos en la culminación de esta labor.

En el marco de los retos que presenta el contexto contemporáneo en el tema que nos convoca, el texto que ahora ponemos en sus manos está orientado a presentar ideas, reflexiones, propuestas y experiencias de entusiastas profesores e investigadores acerca de las problemáticas que surgen en la didáctica del español; pretendemos dar cuenta de los contextos socio-culturales que subyacen a tales comportamientos, llevar adelante estudios contrastivos entre las distintas metodologías para el estudio del español, contribuir al desarrollo de modelos teóricos alternativos que expliquen y describan los procesos metodológicos para hacer frente a los problemas que surgen en la enseñanza de la lengua materna, así como estimular el interés en el estudio del español como segunda lengua desde una perspectiva socio-cultural; dichas aportaciones pretenden mejorar las posibilidades de investigación y de enseñanza en las universidades e instituciones participantes. Para conseguir ese propósito se cuenta con las rigurosas y entusiastas aportaciones que en este documento se incluyen.

El volumen se organiza en dos apartados que encabezan destacados trabajos de dos distinguidas investigadoras: Amparo Tusón Valls (Universidad de Barcelona), quien ofrece una reflexión sobre el ámbito comunicativo en que se desenvuelven nuestros estudiantes, que va desde la oralidad espontánea al lenguaje académico, y Patricia Vargas Sandoval (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), quien discurre sobre la trascendencia del estudio gramatical en la enseñanza de lengua. Entre los trabajos considerados en la primera y segunda parte del libro, se encuentran estudios que abordan: la evaluación de las estrategias lingüístico-discursivas narrativas con que cuentan los alumnos luego de la educación básica, las competencias comunicativas de los profesores universitarios, el estudio del discurso docente y la práctica social del lenguaje; contenidos relacionados con el desarrollo de la lecto-escritura y con evaluaciones curriculares. Igualmente se ofrecen trabajos sobre creatividad en las aulas de LE y disponibilidad léxica. Además, existen

aportaciones acerca de la pragmática y la enseñanza, así como de aspectos primordiales en la enseñanza del español como LE. Estamos seguros que el texto será de gran utilidad para la labor que desempeñamos.

## **PRIMERA PARTE**

## HABLAR Y ESCRIBIR EN EL AULA: DE LA ORALIDAD ESPONTÁNEA AL LENGUAJE ACADÉMICO

Amparo Tusón Valls  
Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

El propósito de este texto consiste en analizar uno de los problemas que tanto estudiantes como docentes tenemos que afrontar a la hora de enseñar y aprender a escribir de forma apropiada los tipos de texto adecuados al ámbito escolar. Se pretende demostrar que, en muchas ocasiones, los “errores” de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o interferencias de las características *pragmáticas* y *cognitivas* de la oralidad y de las nuevas prácticas de escritura, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados. Nos referiremos a todo lo que lleva consigo el cambio de canal —del oral al escrito— y de registro —del informal al formal—, algo que implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos. Finalizaremos exponiendo las características del lenguaje académico y proponiendo una serie de estrategias que permitan a nuestro alumnado alcanzar con éxito los objetivos comunicativos de la educación lingüística, y que nos ayude a quienes enseñamos a tener una actitud crítica y eficaz en nuestra tarea docente.

### Introducción

Pretendo abordar aquí uno de los problemas que tanto estudiantes como docentes tenemos que afrontar en nuestra tarea diaria de enseñanza y aprendizaje. Me refiero al problema de



cómo enseñar y cómo aprender a escribir de forma apropiada los tipos de textos que el ámbito académico exige al alumnado y que podríamos englobar de una forma algo genérica bajo el rótulo de “prosa expositiva”, un tipo de prosa que puede incluir diferentes tipos de secuencias textuales (Adam, 1985), como la argumentativa, la explicativa, la descriptiva, etc., así como diferentes “tareas de escritura”, como la monografía, el comentario, la clasificación, el informe, el ensayo, la definición...

La importancia capital de la escritura en el ámbito académico resulta evidente: pese a que una gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de la comunicación oral, la evaluación final prácticamente siempre se realiza a partir de actividades de lectura y escritura, como los comentarios de texto, las diversas tareas escritas, o los exámenes.

Al inicio de la década de los ochenta del siglo pasado, Robin Lakoff (1982) señalaba que nuestras sociedades eran cada vez más orales, que estaban pasando “de un modelo de la comunicación humana ideal basado en la escritura a otro basado en la modalidad oral del discurso” (p. 241). Yo misma, a principio de los noventa (2), recuperaba esa idea y escribía que “la práctica de escribir está cada vez más limitada a determinados círculos, entre ellos los círculos educativos donde, sin embargo, desempeña un papel crucial” (Tusón, 1991). Poco podía yo pensar entonces en todos los cambios que estaban por venir como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías, cambios que han afectado de forma espectacular tanto al acceso a la información como a la emergencia y la extensión de otras formas de leer y de escribir (3).

Las investigaciones sobre la oralidad y la escritura se han preocupado, tradicionalmente, de dos tipos de problemas. Algunos estudios han prestado atención a las diferencias entre esas dos modalidades de realización lingüística (Brown, 1978; Perera, 1984; Cassany, 1989; Tusón, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999), mientras otros han estudiado las implicaciones cognitivas, sociales y culturales de la escritura en las comunidades que adoptaban esta modalidad de expresión (Goody, 1977; Ong, 1982; Street, 1985). Existe también una importante tradición que se ha centrado en la descripción y el análisis textual y se ha dedicado a construir tipologías textuales (sobre este tema, véase Milian, 1990). Sin embargo, se ha prestado muy poca atención a estudiar las implicaciones

*pragmáticas y cognitivas* del cambio de canales, del paso del canal oral —común a toda la especie humana— al canal escrito —específico de ciertas culturas y desarrollado por determinadas capas sociales.

En un artículo de 1982, Gumperz, Kaltman y O'Connor afirmaban que “para comprender lo que implica aprender a escribir prosa expositiva, tenemos que ir más allá de las descripciones textuales y buscar generalizaciones sobre el conocimiento abstracto de las estrategias discursivas que suponemos que deben tener los hablantes para ser capaces de cambiar de canal” (p. 17). Este “conocimiento abstracto” se compone, desde mi punto de vista, de todas las condiciones cognitivas y pragmáticas que regulan el proceso de escribir y que son diferentes de aquellas que regulan el proceso de hablar y, muy especialmente, de las que funcionan en el habla espontánea y coloquial.

A lo largo de mi experiencia como profesora, he tenido la oportunidad de observar, año tras año, las dificultades de mis estudiantes al llegar a la universidad para construir los textos que se les piden en el ámbito académico. Incluso estudiantes que muy competentes oralmente fracasan cuando se enfrentan con la tarea de escribir un trabajo, un examen o un simple resumen. Y me refiero a estudiantes que ya han pasado, al menos, doce años en la escuela, institución que, como bien sabemos, tiene como uno de sus principales objetivos enseñar a escribir. Así pues, si estamos de acuerdo en que los estudiantes fracasan en sus escritos académicos, hemos de admitir, también, que como docentes fracasamos en la manera como les enseñamos y les corregimos.

### **¿Qué corregimos?**

Si analizamos las correcciones que hacemos en los textos de nuestro alumnado, podremos observar que corresponden a categorías muy diferentes (ortografía, selección morfosintáctica y léxica, organización textual, “contenidos”, etc.) y que, la mayoría de las veces, ni el profesorado las hace explícitas ni el alumnado las comprende.

Para empezar, veamos cuáles son las causas de esos “errores”, porque, desde mi punto de vista y tras muchos años de reflexión sobre este tema, pienso que, en muchas ocasiones, los “errores” de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar

como *marcas o interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad y de las nuevas prácticas de escritura hipertextual que se producen en la red*, marcas o interferencias que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados en el contexto académico.

### **La experiencia comunicativa del alumnado**

Puesto que ser competente comunicativamente en una situación determinada depende, básicamente, de la experiencia anterior de ese tipo de situación que nos permite interiorizar esquemas y guiones cognitivos, lo primero que hay que tener en cuenta son las *experiencias comunicativas* que tiene la mayoría del alumnado y que, en términos generales, incluye el siguiente repertorio:

1. La conversación informal con la familia y las amistades, es decir, el registro coloquial de la variedad dialectal de la lengua o de las lenguas que se hablan en su entorno, y que puede incluir relatos propios de la tradición oral, como cuentos, leyendas, canciones, chistes, albures...
2. La recepción de producciones orales o audiovisuales a través de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, y muy especialmente los textos publicitarios.
3. El discurso académico, no muy especializado, producido por chicos y chicas y por docentes, y que incluiría tanto textos orales como escritos, lecturas académicas, tales como libros de texto u otros materiales escritos, y algunas lecturas literarias.
4. Otros textos escritos, como revistas, cómics, cartas y notas personales, diarios...
5. El tipo de escritura (multimodal) que leen a través de la red y la que producen en los SMS, los chats, Whatsapp, Facebook, Twitter, Tuentie...

Sin embargo, aun si todos esos tipos de discursos forman parte del repertorio verbal de adolescentes y jóvenes, el que dominaba hasta hace unos años en su experiencia comunicativa activa era el uso oral de la lengua en su registro más coloquial. Cuando pedía, en los años ochenta y en los noventa, a mis estudiantes de primero de Magisterio que

hicieran una lista diciendo qué escribían, dejando de lado los textos académicos, toda la clase me miraba con asombro y se oía un colectivo ¡¿QUÉEE?!, que significaba, naturalmente, que les estaba planteando algo bastante raro ya que no tenían mucho que decir al respecto.

De un tiempo a esta parte, sin embargo, la lista se amplía enormemente porque se refieren a todo lo que escriben a través del celular, de la tableta y de la computadora (por supuesto, nos referimos a quienes tienen acceso a estos aparatos).

### **Características de la conversación informal y de la escritura “coloquial”**

Como sabemos, la conversación informal se caracteriza por ser espontánea, poco o nada planificada con anterioridad, y por la existencia de información implícita basada en el conocimiento compartido en el que la gente confía para construir el sentido a través de la cooperación de los participantes, quienes hacen inferencias interpretando las convenciones contextualizadoras, que en el discurso oral se manifiestan, muchas veces, a través de indicios prosódicos (entonación), paralingüísticos (calidad de la voz, ritmo, acento o entonación enfáticos, ruidos de asentimiento o de rechazo, etc.) o no verbales (gestos, posición de los cuerpos).

Algunas de esas características se parecen a las de ciertos tipos de textos escritos, como las cartas o las notas personales, donde gran parte del significado puede ser implícito a causa del conocimiento compartido que existe entre quien escribe y quien lee. Y muy especialmente se parecen a los nuevos tipos de escritura que propician las nuevas tecnologías, lo que podríamos llamar escritura “coloquial”.

Además de sus semejanzas con la conversación espontánea —conocimiento compartido, cooperación, espontaneidad—, en este tipo de escritura aparecen rasgos específicos como las abreviaturas y los emoticonos:

aprb x ls plosiii (*¡Aprobé por los pelos!*)

q as skd n 1 ex d mat? (*¿Qué has sacado en el examen de matemáticas?*)

m kdare studndo sta ls 8 +o- (*Me quedaré estudiando hasta las 8 más o menos*)

x q m as djdo d qrer? (¿*Por qué me has dejado de querer?*)

(Domínguez Cuesta, 2005)

Emoticonos:

☹ ☺ ;-) ;-( entre otros muchos.

Abro un paréntesis para hablar de las abreviaturas, porque parece ser uno de los aspectos que más escandaliza a una parte del profesorado, como si ese fuera el origen de todos los males. Simplemente, lo ilustro con los siguientes ejemplos tomados del *Diccionario de la Real Academia Española* (señalo en negrita y subrayadas las abreviaturas):

### **Bastante**

(Del **ant.** **part.** **act.** de *bastar*<sup>1</sup>).

1. **adj.** Que basta.

2. **adv.** **c.** Ni mucho ni poco, ni más ni menos de lo regular, ordinario o preciso; sin sobra ni falta.

3. **adv.** **c.** No poco. *Es bastante rico. Bastante bella.*

### **Corriente**

(Del **ant.** **part.** **act.** de *correr*; lat. *currens, -entis*).

1. **adj.** Que corre.

2. **adj.** Dicho de una semana, de un mes, de un año, de un siglo: Actual o que va transcurriendo.

3. **adj.** Que está en uso en el momento presente o lo estaba en el momento de que se habla. *La moda corriente.*

4. **adv.** **m.** **U.** Para mostrar aquiescencia o conformidad.

~ **en chorro.**

1. **f.** **Meteor.** Haz de vientos de forma tubular y una anchura de 500 km que, en la tropopausa, a una altura de 10 a 12 km se mueve de oeste a este a gran velocidad.

**al ~.**

1. **loc. adv.** Sin atraso, con exactitud. *Cubro mi paga al corriente. Lleva al corriente su negociado.*

**llevarle** a alguien **la ~**.

1. **loc. verb. coloq.** Seguirle el humor, mostrarse conforme con lo que dice o hace.

Como podemos apreciar, las abreviaturas constituyen un recurso utilísimo para ofrecer información muy variada, en estos casos léxica, sintáctica o semántica. A nadie se le ocurriría criticar a la Real Academia por utilizar ese recurso. Se confía en que de ese modo se aporta de una manera económica toda esa información y, para que se entienda, se incluye en las primeras páginas del diccionario un listado con todas ellas y su significado.

En el caso de la escritura “coloquial”, las abreviaturas que se utilizan cuentan con el consenso de quienes las usan, puesto que las entienden y les permiten comunicarse con mayor rapidez y economía (tanto de tiempo como de dinero). La diferencia está, evidentemente, en que unas —las que se usan en los diccionarios— están “bendecidas” por la RAE, mientras que las que usan adolescentes y jóvenes (y personas cada vez menos jóvenes) son fruto de la creatividad y la innovación de esos grupos, pero su efecto es el mismo: facilitar la comunicación y aportar información. Y no solo no deberíamos obviar esta forma de escribir, ni por supuesto estigmatizarla, sino que deberíamos conocerla, valorarla en su uso coloquial y saber cómo utilizarla para nuestros propósitos educativos.

Señala en este sentido Carmela Domínguez (2005), refiriéndose en concreto a las nuevas escrituras:

En definitiva, chat y SMS como materiales de análisis lingüístico ofrecen las ventajas de la autenticidad, brevedad, unidad y autosuficiencia, claridad del objetivo del mensaje, modernidad, etc. Son múltiples las posibilidades didácticas en el marco de la comprensión y producción escrita, práctica de aspectos fonético-fonológicos, estudio de aspectos pragmáticos e intencionales, familiarización con la variedad diafásica del habla familiar, posibilidades para trabajar aspectos lúdicos y literarios del discurso, etc. Estamos ante materiales actuales, accesibles, de lenguaje familiar, joven, moderno y cercano.

De hecho, un estudio realizado en Francia por tres universidades (Poitiers, Paris Ouest Nanterre y Toulouse II) y patrocinado por el muy famoso y reconocido *Centre National des Recherches Scientifiques* (Bernicot *et al.*, 2014) concluye que si de alguna manera influye el uso de la escritura de SMS, Whatsapp, etc., es de forma positiva, porque ayuda a que adolescentes y jóvenes tengan una mayor conciencia metalingüística y metacomunicativa, porque llegan a ser conscientes con mayor facilidad de cómo es apropiado escribir según los diferentes factores contextuales (finalidades, participantes, temas, etc.).

### **Implicaciones del cambio de canal y de registro**

Como apuntábamos al principio, en general, el cambio de canal —del oral al escrito— y de registro —del informal al formal— implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos, empezando por la imagen de la situación comunicativa misma que quienes escriben han de tener mentalmente y que les llevará a aplicar un determinado guion o esquema para manejar y dar sentido a esa situación. Porque, como hemos visto, se trata de cambiar todos los elementos contextuales (finalidades, participantes, normas apropiadas...) que implican el paso de un canal a otro, ya sea oral o escrito, y de un registro informal a un registro formal.

Una de las características más importantes del cambio de canales y de registro se produce en el nivel de los mecanismos cohesivos que se tienen que usar para construir una pieza discursiva coherente y apropiada, dado que esos mecanismos son muy diferentes en ambas modalidades del uso lingüístico (véase Gumperz *et alii*, 1982). En el discurso oral, la coherencia se consigue la mayoría de las veces a través del uso apropiado de pistas prosódicas, paralingüísticas y no verbales, así como a través del uso de elementos deícticos que se refieren directamente al contexto situacional (*tú, eso, aquí, ahora*, etc.).

En la escritura “coloquial” nos encontramos en una especie de frontera cognitiva y pragmática, ya que si bien se usan las “letras”, la función y la relación entre los participantes se parecen más a la oralidad informal que a la escritura académica. Prueba de ello es el uso de mayúsculas, de signos de admiración, de emoticonos, la utilización de

elementos deícticos (*yo, aquí, ahora, eso...*), así como la finalidad principal de este tipo de comunicación escrita: establecer y mantener las relaciones sociales.

En el discurso escrito de tipo expositivo, sin embargo, la coherencia se consigue básicamente gracias al uso de elementos lingüísticos, como los conectores y la puntuación, que sirven para organizar el flujo de información, así como a través de la organización iconográfica del texto (título, párrafos, apartados, tipos de letra, etc.).

Veamos, ahora, las características específicas del tipo de comunicación escrita que se produce en el ámbito académico:

Los textos académicos se diferencian de otros textos escritos, como las notas, los SMS, los chats, los mensajes de Whatsapp o las cartas personales, en sus  **fines**: los estudiantes, al escribir un texto, tienen como último objetivo el ser evaluados positivamente por su profesora, quien, por su parte, ya conoce —más y mejor que ellos— aquello sobre lo que versan sus escritos; nos referimos a esa “regla” no escrita pero que funciona en las aulas y que se podría formular más o menos así: *yo sé que tú sabes que yo sé lo que te pregunto mejor y más que tú, pero quiero que me contestes como si yo no supiera nada*.

Sin embargo, no se espera que los estudiantes confíen en el conocimiento del profesor para construir el sentido de sus textos. Se espera que los elaboren como si éste no supiera nada sobre el contenido de lo que escriben, y el profesor o la profesora lee los textos de los estudiantes sin “leer entre líneas”, sin contribuir a dar sentido a lo que han escrito.

Así pues, en cierto modo, una de las principales características de las tareas de escritura que los estudiantes han de realizar, así como de la posterior lectura que de esos escritos hacemos después, es la  **ausencia de cooperación**  entre quienes participan en el proceso de lectura y de escritura. Quienes escriben no deben confiar en el conocimiento compartido y en presuposiciones, y no tienen que esperar que sus docentes hagan inferencias para proporcionar al texto el significado adicional que no está explícitamente expresado en él. El proceso de evaluación —que puede ser más o menos sutil o incluso oculto en otras situaciones comunicativas— se convierte en el componente principal de este tipo de situaciones. La tensión entre cooperación y competición o conflicto, en este caso, claramente se inclina hacia el conflicto.



Como consecuencia, un buen número de estudiantes a menudo fracasa en sus escritos porque no tiene en cuenta esos rasgos específicos que configuran el particular marco en el que se tienen que situar los textos académicos. En muchas ocasiones, escriben “como si hablaran”: no planifican con anterioridad, no vuelven atrás para corregir y reescribir, y *confían* en nuestra posterior “cooperación”.

### **Algunas características de la escritura estudiantil**

Veamos algunas de las características superficiales de los escritos de estudiantes, que muestran lo que estoy afirmando:

1. El uso de expresiones anafóricas, como las frases nominales definidas o los pronombres que no tienen un referente en el texto previo pero que, claramente, se refieren a alguna realidad que conocen tanto el estudiante como el profesor. Esto no sólo ocurre en este tipo de textos; quien escribe un artículo periodístico, por ejemplo, puede usar expresiones anafóricas sin un referente en el mismo texto apelando al conocimiento previo que les supone a sus lectores.

Al leer, en ese caso, se harán las inferencias apropiadas para aportar el significado adicional necesario. Por el contrario, cuando un estudiante supone esa participación, quien lee su texto (el profesor o la profesora) no lo aceptará al considerar que todo tiene que aparecer explícitamente en el texto.

Ejemplo: en el resumen del argumento de un relato, un estudiante escribe *El joven paseaba por la playa del pueblo*. La profesora le puede señalar que no queda claro: *¿a qué joven, a qué playa, a qué pueblo se refiere?* El estudiante no entiende ese comentario, puesto que sabe que la profesora ha leído ese relato.

2. El uso de la segunda persona del singular con significado impersonal. En español, el uso de la segunda persona con un significado impersonal es típico del registro coloquial en el que, al mismo tiempo, sirve para implicar al oyente en aquello que se está diciendo. Muy raramente los estudiantes usan las estructuras que serían adecuadas en la prosa expositiva, es decir, SE + V (3p), la primera persona del plural, o la tercera persona del singular.

Ejemplo: *Tú vas y te dicen que has de volver.*

3. Los cambios de estilo o registro, también muy comunes en el discurso oral, es decir, la inclusión de palabras o expresiones coloquiales que rompen la unidad del estilo “neutro” propio de la prosa expositiva.

Ejemplos: *El libro me ha gustado mucho, es muy chuli, muy chido.* / *Mi nivel de español es bastante óptimo.*

4. El flujo de la información con frecuencia parece desorganizado y nos encontramos con repeticiones innecesarias, puesto que ha habido poca planificación previa, tal como sucede en la conversación.

Ejemplo: *Fuimos a mi pueblo a la montaña, mi pueblo es muy bonito, es un pueblo de la sierra.*

5. La ausencia del uso —o el uso erróneo— de conectores es otra característica típica de los escritos de nuestro alumnado. Las relaciones sintácticas o semánticas no se hacen explícitas a través del uso de elementos lingüísticos; las estructuras sintácticas que abundan más son la yuxtaposición y la coordinación. La estructura oracional se presenta a menudo quebrada con lo que aparecen oraciones mal formadas, en las que algún elemento esencial está ausente, como ocurre con frecuencia en el uso oral espontáneo de la lengua.

Ejemplo: *Yo me parece que / desde mi punto de vista yo creo que en mi opinión...*

6. La organización del texto en párrafos (así como la utilización de títulos y subtítulos) constituye otra de las dificultades que muestran —y reconocen— los estudiantes. Los párrafos son una de las peculiaridades de la escritura que no tiene correlato en el uso lingüístico oral y uno de los instrumentos más importantes para organizar el significado en los textos escritos.

7. Muestran dificultad en el uso apropiado de los signos de puntuación. Muchas veces mis estudiantes me han comentado que, una vez han terminado de escribir un texto, lo leen en voz alta y ponen un punto o una coma cuando hacen una pausa. Esto explica, por ejemplo, que muy a menudo pongan una coma entre sujeto y verbo, o entre verbo y objeto, ya que, en una lectura enfática, es posible —e incluso adecuado— hacer una pequeña pausa entre esos componentes. Raramente usan otros signos de puntuación aparte del punto y de

la coma; el punto y coma, las comillas, los paréntesis, los dos puntos, los guiones... son signos que apenas utilizan.

Nótese que esos signos son también un instrumento específico y muy importante para organizar el significado en los textos escritos.

8. Finalmente, encuentran dificultades en el uso de determinados recursos típicos de la escritura, como el subrayado, los diferentes tipos de letras, etc.

### **A modo de conclusión**

He presentado algunas de las características, que corregimos como errores, de los escritos de nuestro alumnado. El problema reside en encontrar las causas que los originan. Si buscamos las razones que pueden explicar ese tipo de “errores”, debemos tener en cuenta, de nuevo, sus experiencias comunicativas que, como hemos visto, no incluyen una serie de hechos que les podrían permitir manejarse adecuadamente ante la tarea de escribir textos académicos.

En primer lugar, la mayoría de estudiantes, debido a su origen socio-cultural, no tiene la experiencia de ver cómo otras personas “expertas” producen ese tipo de textos. No han visto cómo, al escribir, la gente rompe el papel y vuelve a empezar, busca en una gramática o en un diccionario una expresión o una palabra, pregunta a otros qué les parece una parte de su texto, etc.

En segundo lugar, los profesores, normalmente, no explicamos de manera explícita el tipo de restricciones cognitivas y pragmáticas que regulan el proceso de escritura, en general, y el de escribir textos académicos, en particular. No se presta atención a que los estudiantes se den cuenta de las diferencias que existen entre hablar y escribir y de las relaciones específicas que existen entre quien escribe y quien lee (y evalúa) en el ámbito académico. Es decir, no se establece claramente el particular **contrato** que debe existir entre ambas partes (alumnado que escribe / profesorado que lee y evalúa).

En tercer lugar, no tienen acceso a un corpus de escritos similares a los que se espera que ellos produzcan. No leen ni analizan exámenes, trabajos o resúmenes guiados

por el profesor o la profesora con el fin de que entiendan qué es lo adecuado y lo inadecuado en este tipo de textos.

En cuarto lugar, normalmente, no tomamos parte en el proceso de escritura de los estudiantes, trabajando conjuntamente en sus borradores; simplemente leemos el producto final, corrigiéndolo y poniendo, como mucho, algunos comentarios de tipo general como “A este texto le falta coherencia”, “No usas las palabras apropiadas”, etc., y poniendo una calificación. Tal como he dicho antes, las correcciones en los textos son muchas veces poco claras e incluso desorientadoras y no ayudan a que comprendan realmente qué es lo que resulta inapropiado en sus textos.

En quinto lugar —y esto me parece particularmente relevante— en pocas ocasiones se les pide que hablen usando un registro formal, produciendo un tipo de texto que exige ser planificado con anterioridad. Este tipo de discurso oral (exposiciones, breves “conferencias”, debates...), como los ejercicios de la retórica clásica, podría funcionar como un puente entre la conversación espontánea y la prosa expositiva escrita.

Así pues, como podemos ver, nuestro alumnado no tiene la suficiente información de entrada, ni la experiencia comunicativa específica para construir el conocimiento abstracto que les permitiría manejar con éxito las peculiaridades de los textos académicos escritos. A falta de ese conocimiento abstracto, de ese marco cognitivo, aplican el que conocen mejor, el marco que acostumbran a usar en el discurso oral y, en consecuencia, producen textos escritos que son inadecuados desde el punto de vista pragmático en el ámbito escolar o académico.

### **¿Cuál debería ser nuestra tarea?**

1. Mostrar cómo, al escribir, la gente “experta” rompe el papel —o borra en la pantalla— y vuelve a empezar, busca en una gramática o en un diccionario una expresión o una palabra, pregunta a otras gentes qué les parece una parte de su texto, etc.

2. Establecer claramente el particular **contrato** pedagógico que debe existir entre quien escribe (estudiante) y quien lee (docente) en el ámbito escolar.

3. Mostrar *corpus* de escritos similares a los que se espera que produzcan: analizar exámenes, ensayos, monografías, resúmenes, etc., con la guía del profesor o de la profesora.

4. Intervenir en todo el proceso de escritura de los estudiantes, trabajando en sus borradores y no solo en la corrección del producto final.

5. Llevar a cabo actividades “**punto**” entre la oralidad y la escritura informal y la escritura académica: analizar conversaciones espontáneas, realizar transcodificaciones (del código oral al escrito y viceversa), promover los trabajos en equipo y la posterior puesta en común, proponer exposiciones orales formales...

6. Aprovechar todo lo que ya saben y saben hacer: no obviarlo, ni mucho menos despreciarlo. Valorarlo y utilizarlo como trampolín y para tender puentes entre sus saberes y sus habilidades —que son abundantes— y aquello que se espera que alcancen. Hacernos —como docentes-guía— responsables de sus aprendizajes.

7. Promover actividades para que se sientan parte de la **comunidad de escritores**: publicar sus mejores trabajos, en la red o en papel; organizar foros de escritura con estudiantes de otros grupos clase o de otras escuelas...

### **A modo de conclusión**

Si seguimos pensando que una de las tareas de la educación lingüística es enseñar a escribir prosa expositiva, incluso si nuestras sociedades son —aparentemente— cada vez más orales, hemos de tener en cuenta no sólo los problemas de la superficie textual de los escritos de nuestros estudiantes sino también las razones profundas, a las que he aludido a lo largo de este texto, que son *pragmáticas, cognitivas, socioculturales y pedagógicas*, con el fin de encontrar la solución apropiada.

## Bibliografía

- Bernicot, J., Goumi, a. & Bert-Erboul. A. Volckaert-Legrier, O. (2014). “How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders”, en *Journal of Computer Assisted Learning*, 30:6, pp: 559-576. Disponible en línea.
- Brown, G. (1978). “Understanding spoken language”, en *TESOL Quaterly*, 12, 3.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel (3ª ed. actualizada: 2012).
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (2012). *En\_línea*. Barcelona: Anagrama.
- Domínguez Cuesta, Carmela (2005). “El lenguaje de los SMS y del chat en las aulas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 343: 65-69.
- Goody, John (1977). *La domesticación de la mente salvaje*. Madrid: Akal.
- Gumperz, J. J., H. Kaltman y K. O'Connor (1982), “Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic style and the transition to literacy” en D. Tannen (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, N.J.: ALEX.
- Lakoff, R. (1982). “Some of my favorite writers are literate: The mingling of oral and literate strategies in written communication” en D. Tannen (op. cit.).
- Milian, M. (1990). “Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament” en Anna Camps *et alii Text i ensenyament. Una aproximación interdisciplinar*. Barcelona: Barcanova, 75-93.

Ong, W.J. (1982). *Oralidad y escritura*, México: FCE.

Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*, London: Basil Blackwell.

Street, B. V. (1985). *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tusón, A. (1991). “Las marcas de la oralidad en la escritura”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 3: 14 - 19.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

## Notas

(1) Quiero agradecer a las personas que hicieron posible mi presencia en el *1er Congreso Internacional sobre Problemas de la Enseñanza del Español* “Marina Arjona Iglesias” y, muy especialmente, a la doctora María Eugenia Flores, quien de forma exquisita, delicada y eficaz estuvo en todo momento pendiente tanto de los aspectos profesionales como de los técnicos y personales de mi viaje y mi estancia en Monterrey. Este artículo es fruto de aquella participación.

(2) En gran medida, lo que aquí presento es una revisión crítica y actualizada de un trabajo anterior (Tusón, 1991), teniendo en cuenta los cambios sociales y educativos que se han producido y se están produciendo en las últimas décadas.

(3) Para profundizar en este tema, más allá de lo que aquí podamos presentar, es de lectura obligada el libro de Cassany, 2012.



## LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Ludivina Cantú Ortiz  
Xóchitl Magdalena Muñiz Gallardo  
Marco Antonio Cárdenas Nava  
Universidad Autónoma de Nuevo León

### Resumen

Palabras clave: competencia comunicativa, profesores universitarios, enseñanza, estrategias, estudiantes.

Hoy en día, los profesores universitarios están involucrados en múltiples tareas: por un lado, deben realizar actividades docentes, tales como impartir su cátedra y realizar actividades de tutoría o asesoría académica; por otro, deben efectuar actividades de investigación; ambas implican la necesidad de mantenerse bien informados con respecto a la generación de nuevos conocimientos de su área disciplinar, así como escribir, participar en eventos académicos y publicar los resultados de sus investigaciones, pues deben cumplir con las cuatro funciones básicas: docencia, investigación, tutoría y generación y aplicación del conocimiento. Como vemos, todas ellas involucran saberes disciplinares y saberes comunicacionales. Para que todo lo anterior resulte de manera óptima, los profesores requieren un excelente nivel en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Por ello, hemos decidido iniciar una investigación atendiendo una de las partes sustantivas del proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores. El estudio se realizará, fundamentalmente, con los profesores que imparten la unidad de aprendizaje *Competencia comunicativa*, que es parte de la línea de Formación General Universitaria, en la UANL.

Nos concentraremos en los campus que se encuentran dentro del área metropolitana de Monterrey: Ciudad Universitaria, Mederos, Ciencias Agropecuarias y Ciencias de la Salud.

El propósito de esta investigación es identificar las áreas de oportunidad que nos permitan diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores, que redunden en un mejor desempeño docente y en una mejor relación con los estudiantes en el aula.

En un primer acercamiento, llevaremos a cabo la fase de diagnóstico a partir del siguiente instrumento de medición: un texto escrito en el que los profesores expliquen las estrategias que utilizan para que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüísticas.

Lo que a continuación presentamos es, fundamentalmente, el primer paso de una investigación que apenas inicia. En nuestra facultad de Filosofía y Letras de la UANL existe un grupo de investigación, bastante consolidado, que se ha dedicado a estudiar diversos asuntos relativos a la competencia comunicativa, con mucho éxito. Así pues, a invitación expresa de su líder, la Dra. María Eugenia Flores Treviño, otro grupo de profesores nos hemos propuesto estudiar un aspecto del binomio enseñanza-aprendizaje: se trata de **la competencia comunicativa de los profesores universitarios**. Nuestro propósito es investigar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores universitarios en relación con su función docente, pues en el entendido de que la competencia comunicativa es esencial para los sujetos, resulta ser el elemento imprescindible para un desempeño adecuado de los profesores en el aula.

Hemos de aclarar que esta investigación se centra, específicamente, en los profesores de la UANL que imparten o han impartido la unidad de aprendizaje (UA) COMPETENCIA COMUNICATIVA en las diversas carreras que la misma Universidad ofrece.

### **Antecedentes**

En la UANL existen estudios relativos al desarrollo de la competencia comunicativa:

a) El que realiza el grupo dirigido por la Dra. María Eugenia Flores Treviño, ya mencionado: “Perfeccionamiento de la competencia comunicativa”.

b) Y otro, cuyo título es: “Estudios de literacidad en la universidad”, en el que participamos la Mtra. Guadalupe Chávez Gzz., y una servidora, Mtra. Ludivina Cantú Ortiz.

### **Marco de referencia**

En la UANL, la UA COMPETENCIA COMUNICATIVA se imparte desde 1999 como respuesta a la Visión 2012, con el objetivo de coadyuvar al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, para que alcancen un mejor desempeño académico y profesional. En un primer momento se impartió como COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA, cuyo programa y materiales didácticos fueron elaborados desde un enfoque comunicativo y, posteriormente, a partir del 2009 como COMPETENCIA COMUNICATIVA, con un enfoque por competencias. Esta UA responde al proyecto universitario que se conoce como ÁREA CURRICULAR DE FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA (ACFGU), de tal suerte que está clasificada en el Modelo Académico de la UANL como una *UA fundamental*; esto significa que todos los estudiantes universitarios deben cursarla en primero o segundo semestres de su formación académica.

Ahora bien, hemos de señalar que los estudios que existen en nuestro contexto tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, no conocemos estudios que se centren en la competencia comunicativa de los profesores de la UA COMPETENCIA COMUNICATIVA en la UANL.

### **Objetivo**

Es por lo anterior que hemos decidido iniciar una investigación atendiendo una de las partes sustantivas del proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores. El estudio se realizará, fundamentalmente, con los profesores que imparten la unidad de aprendizaje *Competencia*

*comunicativa* que, como ya señalamos, es parte del Área Curricular Formación General Universitaria de la UANL.

### **Propósito**

El propósito de esta investigación es identificar las áreas de oportunidad que nos permitan diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores, que redunden en un mejor desempeño docente y en una mejor relación con los estudiantes en el aula.

### **Planteamiento del problema**

Bien sabemos que, hoy en día, los profesores universitarios están involucrados en múltiples tareas: por un lado, deben realizar actividades docentes, tales como impartir su cátedra, además de realizar actividades de tutoría o asesoría académica; por otro, deben efectuar actividades de investigación. Ambas implican la necesidad de mantenerse bien informados con respecto a la generación de nuevos conocimientos de su área disciplinar, así como escribir, participar en eventos académicos y publicar los resultados de sus investigaciones, pues deben cumplir con las cuatro funciones básicas: docencia, investigación, tutoría y generación y aplicación del conocimiento. Como vemos, todas ellas involucran saberes disciplinares y saberes comunicacionales y para que todo lo anterior resulte de manera óptima, los profesores requieren un excelente nivel en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿cuáles son las COMPETENCIAS DOCENTES de los profesores universitarios? ¿De qué manera incide (o tendría que incidir) la competencia comunicativa en el ejercicio de estas competencias docentes? A partir de la aprobación del

MODELO EDUCATIVO de la UANL<sup>1</sup> se estableció también, para el caso del nivel superior, el MODELO ACADÉMICO DE LICENCIATURA<sup>2</sup> (MAL), cuyo objetivo es precisar las líneas de trabajo que deben dar sustento a la incorporación del Modelo Educativo en los programas educativos de la Universidad, para llevarlas a la práctica mediante acciones intencionales e institucionales, a través de las tareas que se espera desarrolle cada una de sus instancias académicas y administrativas (MAL, 2011:4). Es así que, en lo que se refiere a los actores (personal académico, estudiantes, personal directivo y personal de apoyo), permite que éstos identifiquen su nivel de participación y compromiso para operar el Modelo Educativo, con base en sus principios y lineamientos generales (MAL: 2011:4). En este sentido, estima conveniente la transformación de las prácticas educativas modificando los roles tradicionales de profesores y estudiantes (MAL: 2011:4); por tanto, el *Modelo Educativo de la UANL* establece los nuevos **roles y funciones del profesor universitario**, a saber:

- a) Tutor<sup>3</sup>
- b) Facilitador<sup>4</sup>
- c) Modelo<sup>5</sup>
- d) Proveedor de información<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Aprobado por el H. Consejo Universitario el 17 de junio de 2008. El Modelo Educativo describe la filosofía educativa de la UANL y los Modelos Académicos describen la operación del Modelo Educativo en cada nivel de estudios.

<sup>2</sup> Para este artículo, consultamos la última actualización del Modelo Académico de Licenciatura, aprobado por el H. Consejo Universitario el 23 de marzo de 2011.

<sup>3</sup> Fungir activamente como tutor de estudiantes, orientándolos oportunamente sobre las decisiones que tienen que tomar para configurar sus trayectorias formativas, de acuerdo con sus intereses particulares, así como identificar problemáticas que inciden negativamente en su desempeño, canalizando su atención oportuna a las instancias correspondientes. (MAL, 2011:6)

<sup>4</sup> Ser un facilitador del aprendizaje y potenciar el desarrollo de estrategias capaces de integrar aspectos científicos, técnicos, sociales y éticos. Motivar al estudiante a través de una interacción constante, reconociéndolo como sujeto activo del proceso enseñanza-aprendizaje. Propiciar en el estudiante el desarrollo de actitudes y percepciones positivas con respecto a la Institución, el aula de aprendizaje y frente a las actividades a realizar. Fomentar en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento independiente y respetuoso de la pluralidad. Impulsar el trabajo en equipo, poniendo en práctica actividades colaborativas que despiertan la motivación y el interés por aprender, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico. Inducir a los estudiantes a la investigación, a la práctica profesional y al compromiso con los valores académicos, humanistas y sociales que promueve la UANL. (MAL, 2011:6)

<sup>5</sup> Ejemplificar lo que debe aprenderse, pues el estudiante aprende no sólo de los libros o de lo que el profesor dice, sino con la práctica, los conocimientos, las habilidades, actitudes y destrezas que el profesor muestra. Apoyar sus actividades docentes en el uso de las tecnologías de la información para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimular en los estudiantes para la práctica de las mismas. (MAL, 2011:6)

e) Desarrollador de recursos<sup>7</sup>

f) Planeador<sup>8</sup>

A partir de aquí, es posible pensar, entonces, que éstas son las competencias docentes que la UANL reconoce y requiere de sus profesores universitarios. Así pues, como vemos, todas tienen que ver, preponderantemente, con una adecuada competencia comunicativa de los profesores. Pero, ¿es realmente así? ¿Los profesores universitarios demuestran un alto nivel de desarrollo de su competencia comunicativa?

### **Enfoque teórico**

La competencia comunicativa, dice Zabalza, se ha considerado tradicionalmente como la competencia docente por antonomasia. Si hubiera que condensar en pocas palabras la imagen más común de un buen profesor tendríamos que recoger justamente la idea de que *sabe explicar bien su materia*. Poder decir de un profesor que es “buen comunicador” o que “tiene muchas tablas” viene a ser un reconocimiento indiscutible de su pericia didáctica. Se trata, por tanto, continúa Zabalza, de una competencia profesional que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. (2007: 82)

Sin embargo, Elliot y Dewck (2008) señalan que el estudio de las competencias en el contexto universitario es un campo de trabajo emergente, que requiere de posicionamientos teóricos y prácticos concretos, según Tejada (2009). Podríamos decir, entonces, que el estudio de la competencia comunicativa de los profesores universitarios es

---

<sup>6</sup> Proporcionar a los estudiantes información teórica y práctica, además de incluir puntos de vista basados en su *expertise*. Conocer los documentos que guían la tarea educativa en la UANL. (MAL, 2011:7)

<sup>7</sup> Crear y coordinar ambientes de aprendizajes (escolarizados y no escolarizados), sustentados en relaciones de colaboración, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades pertinentes que los apoyen en la comprensión del material de estudio. Interactuar con sus pares de la Institución y de otras IES, a través de trabajo colegiado, eventos académicos, proyectos y programas conjuntos. Participar activamente en programas de formación y actualización. (MAL, 2011:7)

<sup>8</sup> Organizar los contenidos de la unidad de aprendizaje (UA) a su cargo, y planear las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias pertinentes. Evaluar el aprendizaje utilizando esquemas e instrumentos que permitan descubrir de manera no fragmentada sus distintas dimensiones (no sólo exámenes, sino ensayos, portafolios de evidencia, foros de discusión presencial y virtual, reportes, tareas, etc.). (MAL, 2011:7)

un campo relativamente nuevo aunque, como sabemos, hoy por hoy, se está dando un interés por estudiar los procesos de interacción humana que tienen lugar en el aula y que explicarían, en buena medida, parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento. Más específicamente, la **competencia comunicativa**, entendida aquí como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada de los sujetos en situaciones comunicativas específicas (Beltrán, 2004), nos interesa como factor de motivación para la construcción de conocimiento, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 2005). Se trata de una competencia fundamental que todo profesor debería poseer (Perrenoud, 2004), por lo que a las instituciones de educación superior le correspondería garantizar la eficiente formación de los profesores para satisfacer las exigencias y necesidades de la enseñanza en el nivel superior (Scottish Office, 2005).

Es evidente, pues, que en el contexto académico universitario una de las principales funciones de los profesores es la de transformar el aula en un espacio dialógico y de relación interpersonal para la construcción del conocimiento. Entendemos que de sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su actividad docente, en la que transmitirá gran cantidad de mensajes en el aula, y además tendrá que crear escenarios que faciliten el aprendizaje (Castellá *et al.*, 2007). Para ello, el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional, expresa Sanz (2005). Sin embargo, de acuerdo con Camacho y Sáenz no podemos dar por sentada una adecuada competencia comunicativa en la profesión docente; es necesario reconocer que muchos profesores tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000).

### **Población y muestra**

En la UANL existen 71 CARRERAS de LICENCIATURA; en todas y cada una de ellas se imparte la UA COMPETENCIA COMUNICATIVA, aunque la cantidad de cursos y profesores varía de acuerdo con el semestre de que se trate. En el semestre enero-julio de

2014, un total de **250 profesores impartieron esta UA**, una de las características de este universo de profesores es que son de distintas áreas disciplinares, y no egresados de Letras, como se esperaría.

En la fase en que nos encontramos, la muestra está conformada por un total de 25 entrevistas hechas a profesores de distintas áreas disciplinares, seleccionados de manera aleatoria, cuyos resultados nos permitirán elaborar algunas hipótesis con las que trabajaremos en el futuro.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para esta comunicación, nos concentramos en las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cómo se manifiesta la competencia comunicativa escrita de los profesores universitarios que imparten o han impartido la UA Competencia Comunicativa en la UANL?
- b) ¿Qué características posee la competencia comunicativa escrita de los profesores universitarios?
- c) ¿Vehicula o entorpece su desempeño docente?

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Seleccionamos como técnica la ENTREVISTA en la que los profesores redactaron un texto breve en el que explican algunas estrategias que utilizan para que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüísticas en la UA Competencia Comunicativa.

Como ya mencionamos antes, la selección se hizo de manera aleatoria, se localizaron los profesores y se les entrevistó de manera personal y por correo electrónico.

En esta primera fase de la investigación decidimos observar el uso del código lingüístico y la estructura interna de los discursos, fundamentalmente coherencia y cohesión (*Cassany*, Análisis de una práctica letrada electrónica); sin embargo, debemos aclarar que el corpus de textos que poseemos se caracterizan por ser breves.



## RESULTADOS

Los resultados que obtuvimos del análisis de los textos escritos de los profesores de la UANL que imparten o han impartido la UA Competencia Comunicativa evidencian lo que sigue:

### 1) EN CUANTO AL USO DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO

Los profesores utilizan el código lingüístico de manera clara, es decir, expresan con claridad y sencillez sus ideas; sin embargo, sí encontramos usos inadecuados de los que damos cuenta:

- a) dos casos que manifiestan problemas semánticos,
- b) dos casos que evidencian problemas sintácticos,
- c) dos casos de incongruencia gramatical.

### 2) EN CUANTO A LA ESTRUCTURACIÓN INTERNA

A) COHERENCIA. En lo que se refiere a la coherencia textual no localizamos dificultades en la muestra estudiada.

B) COHESIÓN. El 25% de profesores manifiesta dificultades en el uso de conectivos para enlazar palabras e ideas, lo que redundo en falta de cohesión textual.

C) CORRECCIÓN. En este aspecto localizamos dificultades en lo que tiene que ver con:

- a) Acentuación. En el 25% de los textos analizados encontramos que los profesores no utilizan los acentos de forma adecuada en algunos casos y, en otros, sencillamente no los utilizan.
- b) Puntuación. Los errores cometidos con los signos de puntuación se dan en mayor medida, y se presentan básicamente en el uso de la coma; también localizamos pocos problemas con el uso de las mayúsculas.
- c) Ortografía. Con respecto a este rubro, localizamos un porcentaje muy bajo de usos ortográficos inadecuados.

Al analizar los textos escritos por los profesores universitarios de Competencia comunicativa encontramos lo siguiente:

- a) Es posible dividirlos en dos grupos: el primero está conformado por quienes afirman que siguen las actividades establecidas en el libro<sup>9</sup>; y el segundo son los profesores que implementan estrategias didácticas para complementar las propuestas del libro. Los maestros que forman parte del primer grupo son aquellos que tienen una redacción más parca y no muestran dificultades para expresarse con claridad. En cambio, los profesores del segundo grupo se expresan de forma más clara y extensa, adaptan la UA a sus conocimientos, a las necesidades de sus estudiantes, algunos incluso piensan en el área de estudios y eso se ve reflejado en la forma de expresarse, porque se evidencia el interés de que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo.
- b) Estos resultados nos permiten plantear una hipótesis: los profesores que siguen el libro sin proponer o innovar en su UA son quienes tienen más deficiencias en la expresión escrita, por tanto, son quienes requieren con mayor urgencia la formación en la disciplina y en el desarrollo de su competencia comunicativa.

## **Conclusiones**

Estamos conscientes de que nos encontramos en una etapa temprana de la investigación, que hay mucho por hacer para obtener resultados precisos que coadyuven al mejoramiento de la función de los profesores en el entorno educativo; sin embargo, también estamos conscientes de los alcances de nuestra investigación, que tendrán que ver con el

- a) intercambio de experiencias con profesores;
- b) diseñar y proponer estrategias de capacitación y actualización de los profesores universitarios para el desarrollo de su competencia comunicativa, pues de acuerdo con Alonso (2004), es real que algunos profesores sienten la necesidad de adquirir

---

<sup>9</sup> Nos referimos al libro de texto de la UA Competencia comunicativa, elaborado como material didáctico de apoyo: Cantú, Flores, Roque (2009). *Competencia comunicativa*. México: Patria cultural.

mayores conocimientos, ya no sólo de su especialidad, sino conocimientos y habilidades que desarrollen y amplíen su competencia comunicativa para estar a la altura de sus estudiantes;

- c) promover el compromiso académico de los profesores con esta disciplina y con sus estudiantes;
- d) y promover el compromiso de la Institución con sus profesores para un mejor desempeño de los roles y funciones del profesor universitario que se han establecido en el Modelo Académico de Licenciatura de la UANL.

Lo anterior, nos permite pensar en la posibilidad de ampliar la muestra y pensar en el universo completo de profesores universitarios de la UANL, y no sólo los que imparten la UA Competencia comunicativa, ya que ésta es fundamental para el óptimo desempeño en el aula.

## Bibliografía

- Alonso, A. (2004). *Los medios en la comunicación educativa: una perspectiva sociológica*. México: Limusa.
- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Recuperado de: <http://www.universidadabierta.edu.mex/>
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Cassany, Daniel. *Análisis de una práctica letrada electrónica*. Recuperado de [http://www.paginasdeguarda.com.ar/\\_pdf/articulos/2\\_cassany.pdf](http://www.paginasdeguarda.com.ar/_pdf/articulos/2_cassany.pdf)
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Elliot, A.D. y Dewck, C.S. (2008). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó.
- Scottish Office (2005). *Review of Initial Teacher Education Stage 2: Review of the Review Group*. Recuperado de <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/05/26142053/20548>
- Tejada, J. (2005). “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

- Tejada J. (2009). “Competencias docentes”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 13 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/recfpro/>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). “Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 13 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/recfpro/>
- Zabalza, Miguel A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**TRES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN:  
LECTO-ESCRITURA, COMPRENSIÓN AUDITIVA Y ESTRUCTURAS DE  
LA LENGUA ORAL<sup>1</sup>**

Ma. Eugenia Flores Treviño  
Armando González Salinas  
Manuel Santiago Herrera Martínez  
Ma. Dolores Hernández Rodríguez  
Universidad Autónoma de Nuevo León

En este trabajo se describe un avance de proyecto de investigación desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, iniciado en 2010. Se parte del propósito específico del desarrollo de competencias en el uso de la lengua. En cuanto se da por supuesto por parte del docente —y del alumno— del nivel superior, que el estudiante “ya sabe” usar la lengua, por tanto, se descuida la reflexión sobre sus funciones, la descripción de sus estructuras, el estudio de sus características desde un enfoque pragmático y funcional, insistimos en atender a las competencias de producción de textos escritos orales y multimodales, y a la interpretación de discursos diversos.

Por otra parte, la cuestión sobre la calidad educativa, según Carrión (2006), se centra en los nuevos estilos de vida, y por consecuencia en las nuevas formas de hacer educación; igualmente se aborda la perspectiva de que la adquisición de conocimientos no está confinada a un espacio escolar ni sólo a un periodo de la vida de la persona. Es decir se redimensiona la escuela y su significado social (p.17).

Además surge la discusión sobre la llamada “**brecha cognitiva**”, que indica

---

<sup>1</sup> Este trabajo, en su versión inicial, fue presentado en *III SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD II; CONGRESO NACIONAL DE EXPRESIONES DE CULTURA ESCRITA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR* y *IV SEMINARIO INTERNACIONAL DE CULTURA ESCRITA Y ACTORES SOCIALES*, realizado por la Red de Cultura Escrita, en el ITAM, México, D.F., agosto de 2012.

las disparidades en cuanto a las posibilidades de darle sentido a la información disponible, de comprenderla y aplicarla. Esto quiere decir que el acceso a los conocimientos útiles y pertinentes no es sólo una cuestión de infraestructura suficiente y adecuada, sino que es necesaria la creación de capacidades cognitivas para darle sentido a los conocimientos libremente dispuestos en la red mundial de comunicaciones (Carrión, 2006, p.17).

Aunado al asunto de la circulación de la información y el acceso indiscriminado a ella, emerge el cuestionamiento sobre el concepto tradicional de **alfabetización** con relación al desarrollo de habilidades para leer y escribir, para dar paso a la necesidad, originadas por las TIC's de la construcción, interpretación y transformación de nuevos tipos textuales. Textos que incluyen atributos como mayor presencia de contenidos audiovisuales, la estructuración no lineal de la información, la posibilidad de una continua transformación vinculada a la velocidad de procesamiento de las redes informáticas.

Por ello, esta **nueva alfabetización** debería contener la habilidad para leer y diseñar imágenes, así como capacidades para la codificación y decodificación de textos multimodales como prácticas de su producción lingüística. Krees y Van Leween (1996, en Carrión, 2006) hablan de una alfabetización asociada a una gramática visual en textos multimodales. De la misma manera el *New London Group* se refieren a *multiliteracies*: referidas a competencias múltiples dentro de las prácticas de lengua escrita en dos dimensiones: a) múltiples contextos culturales en la práctica de lengua escrita, b) múltiples modos semióticos interactuando en el 'diseño de significados' para audiencias específicas (Carrión, 2006, p.71).

### **Objetivo general**

Generar conocimiento sobre la didáctica de la lengua oral y escrita para la enseñanza del español como LM y LE (lengua materna y extranjera) en la educación superior.

### **Objetivos específicos**

1. Aprovechar la labor de los docentes de esta Facultad y otras instituciones en los cursos en que se aborda la lecto-escritura.
2. Emplear el examen de un corpus de entrevistas sociolingüísticas a la luz de las teorías, para derivar la reflexión sobre la lengua oral en la enseñanza de lengua materna y extranjera.
3. Elaborar estudios descriptivos y diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de los contenidos seleccionados.
4. Difundir los resultados y avances de la indagación en distintos eventos académicos y mediante publicaciones.
5. Formar recursos humanos en el nivel de licenciatura y posgrado competentes en el empleo de su herramienta de comunicación.

### **Articulación teórico-metodológica**

La validación de las teorías, ideas o argumentaciones, ha sido una de las metas perseguidas desde hace siglos por la filosofía y, en general, la ciencia en la búsqueda de la verdad. Y ello no es una tarea fácilmente realizable, en cuanto se requieren ciertas destrezas específicas. Así, se considera como estrategia metodológica abordar el desarrollo de las habilidades esenciales del pensamiento crítico: análisis, inferencia, explicación, interpretación, evaluación, autorregulación. Por su parte, la tarea de la interpretación incluye otras sub habilidades: categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. Al respecto, esta indagación es congruente con la premisa de que la educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento (Tünnermann, 2011, p.11).

Si convenimos en que enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos y si se trata de promover un aprendizaje por comprensión, entonces tenemos que en cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple



repetición (Tünnermann, 2011, p.11). Dicha creación es favorecida por la co-construcción del aprendizaje que realizan los profesores y alumnos al aplicar las herramientas teórico-metodológicas para la re-significación del conocimiento.

Resulta pertinente al respecto asumir la propuesta de Dale Koike (2002) quien apunta que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo, en cuanto:

A nivel de las ideas, la co-construcción que tiene lugar en la interacción lleva a la formación de una ideología, o de un conjunto de ideas que reflejan algún tipo de conocimiento o alguna manera de pensar o de interpretar la realidad, proceso al que contribuyen todos los participantes en la conversación (p.13).

Esta construcción social del aprendizaje ocurre porque diferentes constructos se elaboran en la interacción dialógica, escenario donde surge “la creación por dos o más personas de una forma, interpretación, postura, acción, actividad, identidad, institución, habilidad, ideología, emoción u otra realidad culturalmente significativa” (p.12).

Surge así, el proceso de desestructuración, de segmentación y destejido del sentido (recordemos que la etimología latina nos conduce al texto como un tejido, un entramado). Se considera la aportación de Efland/Freedman/Stuhr (1996) respecto al manejo de los conceptos posmodernos en el aula, e igualmente a su propuesta sobre el empleo de la deconstrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de aprovechar la teoría de Jaques Derrida (1989) en la que se describe la propuesta de desmenuzar el objeto de estudio, para plantear su interpretación y reconstrucción.

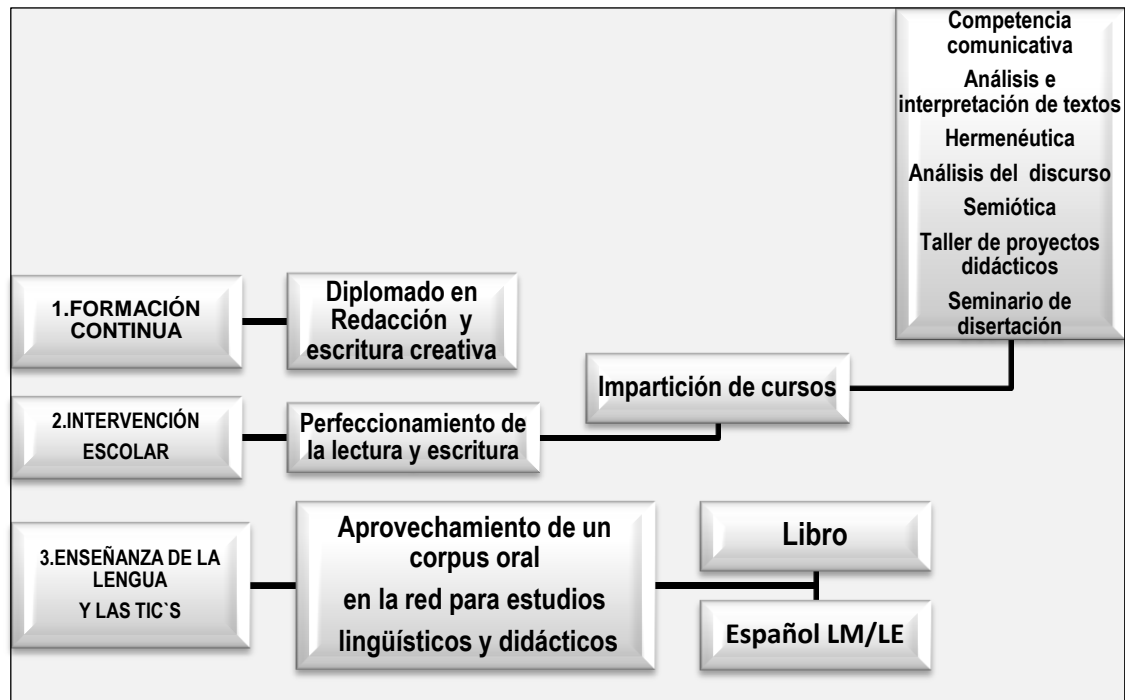
Igualmente se trata de favorecer el desarrollo de un conocimiento contextualizado, la revisión de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos (Haidar, 2006) y decodificar, articulando cada uno de los niveles pertinentes, el sentido de la práctica discursiva que se examina. Además, el análisis, la interpretación y generación de productos textuales como herramienta epistemológica favorece la dialéctica comunicativa no sólo con los enunciadores o sujetos del discurso, sino con las entidades que lo constriñen y con las ideas (Haidar y Rodríguez, 1996) que lo enmarcan. Igualmente

permite, por medio del empleo de instrumentos metodológicos, el acercamiento al entorno semiótico-cultural a partir del examen de las diversas modalidades en que el discurso se manifiesta: oral, escrito, visual, auditivo, kinésico, cultural.

Las actividades de este proyecto se desarrollan a partir del diagnóstico obtenido por los profesores-investigadores del grupo sobre lecto-escritura, y el empleo de muestras de un corpus oral para estudiar la estructura de esta modalidad del español mexicano usada en la región noreste del país, así como el desarrollo de la comprensión auditiva para estudiantes del español como lengua extranjera.

La aportación que se pretende, se sustenta bajo las propuesta sobre el “currículum de la escritura” (Serafini, 1992); sobre “el perfil escritural de los alumnos” (Castelló, 2010); y el debate sobre “escritura versus lengua escrita” (Pedretti, 2008) y las estrategias de la complejidad de la intervención (Castelló, 2010, Cisneros, 2006, Eco, 1987). Así nos referimos a atender a la llamada “oralidad secundaria” (Ong, 1987, p. 20); la “secundaria o mixta” —que coincide con la escritura— y la “oralidad técnicamente mediatizada”, según Luchetti (2006, p.14). De acuerdo con esta autora, habrá que atender la lectura como actividad instrumental que favorece el desarrollo de la competencia en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo que respecta a la escritura, concordamos con Luchetti en que habrá que favorecer la producción de textos adecuados a la situación comunicativa de que se trate, considerando la intención enunciativa, el destinatario y la estructuración textual (2006). El proyecto “Perfeccionamiento de la competencia comunicativa”, a partir del trabajo del grupo de investigación despliega sus trabajos en tres ejes tal como se ilustra en la figura 1:

*Figura 1. Dinámica del Proyecto*



El desarrollo del proyecto desde la formación continua se opera a través de un Diplomado sabatino constituido por cuatro módulos que atienden desde la redacción inicial y avanzada, hasta llegar a la de textos de investigación pasando por la escritura creativa, abierto para atender tanto a personas involucradas en el ámbito académico, como del público<sup>2</sup>. En la intervención escolar se ha iniciado una etapa de diagnóstico para diseñar estrategias remediales aplicables en los cursos que imparten los profesores-investigadores del grupo, tanto en ésta como en otras instituciones de educación superior.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua y su relación con las TIC's, se han aprovechado los *corpora* orales constituidos dentro del proyecto de “El Habla de Monterrey. Segunda etapa”.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> En 2010-2011, este diplomado fue incluido en el Catálogo Nacional de Formación para Profesores en Servicio de la SEP. En ese periodo se ofreció a las Escuelas Formadoras de Docentes del área metropolitana.

<sup>3</sup> Este proyecto está adherido al Proyecto panhispánico Proyecto de Estudios Sociolingüísticos del Español de España y América, (PRESEEA) coordinado desde la ciudad de Alcalá y en cuyo sitio electrónico alternará con otros *corpora* de 35 ciudades de España y América Latina y perteneciente al CA Lenguajes, discursos semióticos que encabeza la Dra. Rodríguez Alfano.

## Avances del Proyecto

Algunos profesores integrantes del grupo de investigación han trabajado en la difusión de los avances del proyecto. Enseguida se describen algunas de las actividades realizadas en los últimos dos años:

- Mesa “Mejorar la lectura y la escritura en el nivel superior”. *VIII Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México* (UAZ, 2010).
- Mesa “Hacia un diagnóstico en la competencia escrita: casos documentados en dos instituciones de nivel superior de Monterrey *IX Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México* (UAZ, 2011).
- Ponencia “Aprovechamiento de un corpus oral en la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera en la educación superior”. *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa* (UNAM, 2011).
- Ponencia “Un corpus oral en la Red: Fuente de material auténtico para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en ELE” en *XXII Congreso Internacional de ASELE* Universidad de Valladolid, 2011).

En resumen, los adelantos son:

Formación de recursos humanos en la investigación de la didáctica de la lengua de licenciatura, maestría, doctorado y pos doctorado; formación de recursos humanos a través de la operación del Diplomado; intervención para el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en la currícula de licenciatura y posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; difusión de los avances y resultados del proyecto en distintos eventos académicos; publicaciones diversas con los avances del proyecto.

Enseguida se ofrece una muestra de los trabajos que se realizan dentro de este proyecto:

- a) “La exposición del discurso argumentado en textos de investigación estudio de casos” (María Eugenia Flores).

En este estudio se abordan las carencias que se manifiestan los estudiantes de posgrado cuando deben exponer por escrito, las argumentaciones de sus propuestas dentro de una investigación de tesis.

Los casos revisados corresponden a 17 alumnos, tanto estudiantes como a docentes en ejercicio, que cursan estudios de posgrado en el período señalado arriba. Esta situación se vuelve crítica, en cuanto algunos ya se encuentran formando alumnos y todavía no alcanzan la madurez para desarrollar tales procesos personalmente.

Con este estudio y las propuestas que incluye, se aspira a efectuar aportación en la búsqueda de estrategias o alternativas de solución, que colaboren a desarrollar la capacidad de una expresión coherente lógico-argumentativa en el alumno del nivel de posgrado del Plan de Estudios de la Maestría en Lengua y Literatura del Área de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En este trabajo se abordan los problemas comunes que los estudiantes de estas asignaturas presentan. Las perspectivas se orientan al diseño de estrategias o instrumentos para auxiliar el proceso de la composición de esta clase de textos.

- b) “La correcta acentuación de las palabras en alumnos de licenciatura” (Facultad de Filosofía y Letras, UANL, Ma. Dolores Hernández).

Este proyecto de intervención surge a partir de que se ha observado que una de las incompetencias que más a menudo incide en los escritos de los estudiantes de la materia Análisis e interpretación de textos es el uso incorrecto de la acentuación, por lo que es seguro que al momento de la lectura origine problemas en el significado.

El propósito de este análisis es demostrar el alto índice de errores que se presentan en los textos de los alumnos de licenciatura, documentados en la asignatura antes mencionada, lo que hace una necesidad imperiosa, por parte de los docentes encargados de la materia, de una propuesta estratégica que coadyuve al uso de una correcta acentuación de las palabras; dado que es imprescindible para que se ejerza una adecuada comunicación desde sus diversos ámbitos.

- c) “La enseñanza de la lecto-escritura en el área interdisciplinaria” (Manuel Santiago Herrera Martínez).

Por eso se han propuesto múltiples estrategias basadas en el eje transversal de la materia Competencias comunicativas. El objetivo general que se pretende alcanzar es sensibilizar y concientizar el espíritu de cada alumno(a) a través de diversas estrategias sensoriales para lograr una comprensión plena. La pertinencia de esta propuesta se ubica en erradicar la idea que la lectura consiste en letras, ya que por medio de los sentidos el hombre aprende a conocerse tanto a sí mismo como a su entorno. Siguiendo metas: 1) Lograr una educación comunicativa integral, 2) Buscar la calidad a través de las herramientas pedagógicas empleadas, 3) Un fin inmediato: la comprensión lectora, 4) Un fin mediano: la interpretación. Este proyecto intenta apegarse a la visión 2012 de esta Casa de Estudios que reside en desarrollar en los jóvenes un pensamiento creador, a cuestionar su entorno y a valorar sus capacidades.

- d) “La práctica del español como segunda lengua o lengua extranjera con base en un corpus oral auténtico: el presente de subjuntivo en locuciones de tiempo” (Armando González Salinas).

Los enfoques y métodos para enseñar el español como lengua extranjera, se han ido adaptando a las necesidades de este nuevo esquema social, y hoy en día los diseñadores de cursos y profesores de español se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendiente, misma que le ayudará a insertarse en el mundo multicultural y a enfrentar con pertinencia los retos comunicativos que se le presenten. El campo de la investigación lingüística ha mostrado recientemente un creciente interés en lo que se conoce como corpus lingüístico. Regularmente se entiende que es una colección de un banco de datos con textos auténticos, espontáneos y naturales que se han obtenido a través de entrevistas, en muchos de los casos, y de los que se ha elaborado una transcripción escrita de esos textos orales. Estos materiales auténticos permiten acercarse al verdadero uso de lengua.

Las aplicaciones de corpus lingüísticos en la enseñanza de lenguas han sido abordadas por diferentes investigadores. Algunos de ellos, tal como lo señala Campillo (2006), han

cuestionado su utilidad. Por ejemplo Widdowson y Dellar (en Campillo, 2006), señalan que puede ser un modelo reducido de la lengua, contener errores típicos de la producción espontánea, e incluso reflejar el uso de expresiones malsonantes u ofensivas propias del hablar natural no cuidada. Sin embargo, el autor español señala que son mucho más las ventajas que podemos obtener de un corpus así para la enseñanza de lenguas extranjeras: principalmente el hecho de tratarse de materiales auténticos procedentes del uso natural de la lengua, que se integran a un contexto discursivo, y al tratarse de un corpus que ha sido registrado en grabación, los aprendientes pueden captar peculiaridades estilísticas, como vacilaciones, reformulaciones, elipsis, aperturas y cierres conversacionales, co-construcción dialógica y aspectos pragmáticos como marcadores de cortesía.

## Resultados

El más reciente resultado es la publicación de una primera fase sobre el aprovechamiento de un corpus oral en la enseñanza de la lengua. De este trabajo, ya existe un libro en prensa que publicará Editorial Trillas. Igualmente se han formado en el Diplomado cerca de 70 participantes a partir de 2010 (véase Tabla 1).

*Tabla 1. Concentración de resultados*

Periodo 2007-2010		Periodo 2011-2012		total
ponencias	19	ponencias	12	31
Capítulos de libro	3	Capítulos de libro	10	13
Memorias en extenso	11	Memorias en extenso	1	12
Libro		Libro	1	1

## **Perspectivas**

- Rediseño de un programa académico en la Modalidad de Diplomado con cuatro (4) módulos de 25 horas.
- Diseño y elaboración de cuatro (4) Guías de implementación de los módulos en la variante de Alternativa didáctica.

## **Conclusiones**

Consideramos que las posturas científicas contenidas en la Didáctica de la lengua, la Hermenéutica, la Semiótica y el Análisis del discurso orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y que se consideran herramientas teóricas para este proyecto, responden a los requerimientos de la educación superior del siglo XXI en cuanto:

- El análisis e interpretación del discurso es una respuesta epistemológica para el cultivo de la inteligencia del pueblo a través de su práctica y enseñanza. Corresponde a la necesidad de desintegración de la ciencia unificada; en cuanto favorece el fortalecimiento del conocimiento contextualizado.
- Sus procesos encierran la posibilidad de desarrollo de la imaginación y la creatividad, que favorecerán la producción de textos multimodales.
- Por los principios que guían estas disciplinas requieren de un mayor nivel interdisciplinario, y permiten la revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación.

Con respecto a las necesidades de transformación del perfil docente establecidas por la OECD (Tünnermann, 2011):

- El estudioso del discurso es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible, en cuanto está abierto a la perspectiva del estudio interdisciplinario y a la interacción con otras áreas del conocimiento.
- El ejercicio de este tipo de interpretación le permite desarrollar la habilidad cognitiva de resolución de problemas con una gran dosis de creatividad y actitud



hacia la educación permanente, en cuanto cada práctica discursiva, requiere de diferentes formas de aproximación para su estudio.

- Es congruente con la demanda referida al cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente, pues será indispensable mantenerse en constante actividad indagatoria para revisar cada objeto de estudio, este hecho transforma al docente en un co aprendiz con su alumno, en cuanto le acompaña y orienta en la búsqueda de la verdad científica.
- Elegir al texto, al discurso como objeto de estudio y finalidad, implica disposición para el cambio y estar comprometido con la ampliación y renovación incesante del conocimiento, en cuanto el mismo objeto es complejo y plurisémico.

Finalmente, la aproximación científica aquí propuesta es coherente con complejidad de la estructura del conocimiento contemporáneo, ya que tiene a la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a las interrogantes que el entorno plantea para su conocimiento. Además corresponde a los esfuerzos que realizan los profesores de esta Dependencia por desarrollar las competencias comunicativas del estudiantado.

## Bibliografía

- Campillos, L. *et al.* (2006) “El corpus C-oral –rom en la Enseñanza de ELE” en [http://Elvira.lllf.uam.es\(ESP/publicaciones/Campillos-ASELE](http://Elvira.lllf.uam.es(ESP/publicaciones/Campillos-ASELE) (recuperado el 10 de mayo de 2009).
- Carrión, C. (coord.) (2006). *Educación para una sociedad del conocimiento*. México: Comité Regional Norte de cooperación con la UNESCO.
- Castelló, M.(Coord.). (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: GRÃO.
- Cisneros, M. (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOÉ.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Trad. Patricio Peñalver. Barcelona: Paidós/I.CE.-U.A.B.
- Eco, U. (1987). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* .Trad. Lucía Baranda. Barcelona: Gedisa.
- Efland, A. *et alia.* (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Haidar J. y Rodríguez, L. (1996). “Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas” en *Dimensión Antropológica*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia , Año 3, Vol.7, mayo/agosto, pp. 73-109.
- Haidar, J. (2006). “El campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura” en *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM, pp. 63 – 117.

- Koike, D. (2003). "La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica" en *La co-construcción en el español de las Américas*. Acercamientos discursivos, Koike, Dale April (Ed.) Toronto: Legas, pp.11-24.
- Luchetti, E. (2006). *Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?*, Buenos Aires: Bonum.
- Ong, W. (1987). "Introducción", "La oralidad en el lenguaje", "Psicodinámicas de la oralidad", en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE, pp. 12 - 24, 38 - 80.
- Pedretti, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo: Byblos.
- Serafini, T. (1992). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Tünnermann, C.(2011) "El rol del docente en la educación superior del siglo XXI". [http://ucyt.edu.ni/Download/EL\\_ROL\\_DEL\\_DOCENTE\\_EN\\_LA\\_E\\_S\\_DEL\\_SIGLO\\_XXI.pdf](http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf) (recuperado: 19/10/11).

## **DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS NARRATIVAS: LO LOGRADO O NO DURANTE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Luisa Josefina Alarcón Neve  
Universidad Autónoma de Querétaro

### **Introducción**

Ante el evidente rezago educativo de nuestro país, es apremiante conocer detalladamente las estrategias lingüístico-discursivas que los escolares, a lo largo de 9 años de Educación Básica, logran o no alcanzan a desarrollar, lo que les permitirá o impedirá convertirse en usuarios eficientes de su lengua materna una vez que egresen de esta etapa escolar.

Son diversos los ámbitos discursivos en que las prácticas escolares deben apuntalar la competencia comunicativa de cada individuo. Es en la escuela donde los niños y jóvenes deberían aprender a exponer información, argumentar a favor de una cuestión y a narrar distintos tipos de eventos (Nippold, 2007; Nippold & Sun, 2010). En este trabajo nos centraremos en la revisión de lo que sucede en el desarrollo de las estrategias narrativas, partiendo de la premisa de que en este tipo de discurso es donde los escolares han tenido mayor oportunidad de estar en contacto con distintos modelos desde pequeños, a través de los cuentos leídos en casa o en el Jardín de Niños (preescolar), así como en textos presentados en los libros de Lectura (Alarcón Neve, 2013a).

La narración exige una competencia lingüística suficiente para entretelar eventos, ubicarlos en tiempo y espacio, describir y evaluar esos eventos y sus participantes. Esto implica alta complejidad del discurso narrativo, donde además de secuencias de acciones, aparecen expresiones que evalúan emociones, pensamientos y actitudes de los actores-personajes, así como sus intenciones y maneras de realizar dichas acciones. Esto último es lo que Bocaz (1996) ha denominado el *paisaje de la conciencia* dentro de una narración. Por ello, esa complejidad narrativa nos permite diferenciar producciones simples de

producciones cada vez más complejas, vinculadas con una competencia discursiva más desarrollada.

Así, con el propósito de valorar el desarrollo y pulimiento de esas estrategias lingüístico-discursivas que los niños y jóvenes mexicanos hispanohablantes adquieren durante su paso por la Escuela, en este trabajo se muestran resultados comparativos de los usos de construcciones descriptivas y evaluativas en narraciones de niños y jóvenes ubicados en cuatro momentos cruciales en la Educación Básica. Con estos resultados brindamos evidencias de lo adquirido o no para producir narraciones complejas, esperando que esta información sirva para reflexionar sobre lo que las prácticas escolares están ayudando o limitando el fortalecimiento de la competencia discursiva.

### **Antecedentes**

En los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en etapas tardías —coincidentes con las etapas escolares— ha quedado probado que las producciones narrativas de niños y jóvenes resultan ampliamente reveladoras, ya que en ellas se puede observar el estatus de la gramática, el léxico y el desenvolvimiento pragmático de sus productores (Berman & Slobin, 1994; Bamberg, 1997; Barriga, 2002, 2014; Berman, 2004; Khorounjaia & Tolchinsky, 2004; Nippold, 2007). Al narrar, el hablante se ve obligado a aprovechar al máximo su competencia lingüística para ser capaz de entretener distintos tipos de eventos, ubicarlos en un tiempo y espacio que debe compartir explícitamente con el destinatario de su narración, describir esos eventos y sus participantes, y evaluar lo que los participantes hacen, piensan y sienten. Esta última exigencia, la evaluación, implica el manejo de una alta complejidad dentro del discurso narrativo, para pasar de narraciones simples, con solo secuencias de acciones, a narraciones complejas, donde además de secuencias narrativas, se generen expresiones que evalúan los estados mentales de los actores-personajes (McCabe & Peterson, 1991; Paul, Hernandez, Taylor, & Johnson, 1996; Hutson-Nechkash, 2001; Sandler & Cuming, 2005). Por ello, el dominio de la evaluación evidencia mayor proficiencia lingüística y discursiva por parte de los narradores.

Las estrategias lingüísticas para describir y evaluar personajes se basan, sobre todo, en construcciones adjetivales y adverbiales (Lapesa, 1975; Bassols y Torrent, 2012); Pimentel, 2001; Hummel, 2008). Asimismo, se dan a través de verbos de estado mental o por medio de sustantivos, siempre y cuando éstos sean la base de construcciones que refieren a características y estados.

De manera específica, mostraremos los resultados de la observación acerca de cómo se construye el *paisaje de la conciencia* dentro de una historia, siguiendo la propuesta de Bocaz (1996), quien, retomando a Perner (1994), nos brinda una clasificación de los estados mentales que se pueden predicar de los personajes de una historia:

a) percepciones, pensamientos y cognición (*darse cuenta, pensar, creer, recordar...*). La autora señala que tanto las percepciones como los actos cognitivos recogen información del entorno del personaje y de cómo éste la almacena, la transforma e incluso la distorsiona. Esto lo podemos constatar en el siguiente ejemplo, tomado de un cuento generado por una niña de 6º grado de Primaria:

- (1)        porque *creyó*  
              que le *ponían mayor atención* a la rana bebé

b) sentimientos y emociones (*estar enamorado o triste, tener miedo, asustarse, alegrarse, ponerse contento o enojado...*). Los sentimientos y las emociones pueden considerarse efectos de la evaluación de la información recibida en vista de lo que se espera y desea. En (2) mostramos dos ejemplos de este tipo de estado mental, tomado de una narración de un niño de 1º grado de Primaria:

- (2)        {El perro grande digo} la rana grande *se enojó*  
              ...pero la rana grande *estaba tan celosa*

c) deseos e intenciones (*querer, intentar, desear...*). Los deseos y las intenciones son los estados mentales que especifican como debería cambiar el mundo y cómo se quiere producir esos cambios. Así nos lo evidencia el ejemplo que aquí traemos de una narración de una joven de 3º grado de Secundaria:

- (3)        *quería aventuras*  
              *quería sentir el peligro otra vez*

Utilizamos el término de *estados mentales* para referirnos a las expresiones lingüísticas que emplean los niños para hablar de la *emoción, cognición e intención* (Hall & Nagy, 1987). Se ha podido constatar que el uso de esas expresiones evidencia que se tiene conciencia de los estados internos propios y de otras personas (Harris, 1989, 2008). Por ello, el surgimiento y desarrollo de este lenguaje está vinculado con otras habilidades cognitivas y afectivas, como la preocupación empática por los demás, la conciencia de las normas sociales, el auto-conocimiento y conocimiento de otros (Beeghly & Cicchetti, 1997; Hall & Nagy, 1987; Riviere, Sotillo, Sarr y Núñez, 1994; Sotillo y Riviere, 1997). Asimismo, existe evidencia de que el desarrollo de la comprensión de estados mentales se fortalece durante los años escolares (Naigles, 2000).

Alrededor del tercer y cuarto grados de la escuela primaria (de los 8 a los 10 años), ocurre una mayor transición de los usos del lenguaje: los niños empiezan a usar sus habilidades de lectura para aprender vocabulario avanzado, significados metafóricos y sintaxis compleja (Nippold, 1998). Si bien han adquirido una buena cantidad de vocabulario, resulta interesante conocer la manera en que lo utilizan en la complejidad de la producción narrativa. A través de distintos estudios se ha podido constatar que los narradores mayores ofrecen detalles sobre pensamientos internos, motivaciones, luchas, reacciones e inferencias de los personajes de una historia (Nippold, 1998, 2006; Alarcón Neve, 2013b; 2014).

En español, las expresiones lingüísticas que connotan emoción, cognición e intenciones y las construcciones sintácticas en que aparecen son variadas. Existen construcciones con adjetivos:

- (4)        a. el príncipe estaba muy *feliz*.  
              b. el niño estaba *distráido*.  
              c. el caballero se mostraba siempre *dispuesto* a ayudar.  
              d. y *asustado* el niño dijo: ¡eso no se hace!  
              e. Todos regresaron *pensativos* a casa.

Los adjetivos mentales describen la posesión de una predisposición o capacidad, por lo que se llaman adjetivos de aptitudes y predisposiciones humanas: aptitudes intelectuales, estados emocionales, pasiones y disposiciones humanas primordiales (Frawley, 1992; Demonte y Masullo, 1999). En su función predicativa, pueden aparecer como complementos de verbos copulativos, tal y como se aprecia en (4. a, b y c), o bien como predicados secundarios acompañando a un predicado principal como en (4. d y e) (Alarcón Neve, 2010).

También se tienen construcciones con adverbios de manera que connotan una emoción, o una predisposición cognitiva o intencional, modificando un predicado:

- (5) a. El niño se fue *tristemente* a su casa.
- b. y se sentía muy *mal* por lo que había hecho.
- c. El estudiante resolvía la tarea *distráidamente*.
- d. El muchacho escuchaba *atentamente*.

Asimismo, existen construcciones con sustantivos de significado emocional, cognitivo o de intención, muchas veces como constituyentes de frases preposicionales:

- (6) a. La niña le tenía *envidia* y *coraje* a su compañera.
- b. El príncipe sentía mucha *tristeza*.
- c. El perro maullaba y maullaba *de tristeza*.
- d. Respondió *con razón*.
- e. La miraba con una cara *de odio*.

Por supuesto, en español existen verbos de estado mental (Maldonado, 1999) que son aprovechados para *paisajear* la conciencia de los personajes en narraciones (Bocaz, 1996):

- (7) a. El niño *se sorprendió*.



- b. y *se alegró* de verlo.
- c. La niña no *se dio cuenta* de la pérdida.
- d. Tomás *pensó* en lo sucedió.
- e. El niño *decidió* salir al parque a jugar.
- f. Esta niña *quiere* apoderarse del lugar principal.

Como podemos apreciar, existe en nuestra lengua una gran *paleta de gama* de construcciones léxico-semánticas-sintácticas para hacer referencia a distintos tipos de estados mentales. Sin embargo, los niños y jóvenes no la aprovechan del todo, mostrándose diferencias en cuanto al uso de estas construcciones para *paisajear* el contexto mental de los personajes de sus cuentos, lo que genera producciones narrativas menos o más complejas.

Precisamente, en este estudio analizamos y comparamos los usos de estas diversas construcciones por parte de niños y jóvenes de cuatro niveles representativos de la Educación Básica: el inicio, la mitad y la conclusión de la Escuela Primaria y la conclusión de la Escuela Secundaria. La intención principal es valorar el desarrollo y pulimiento de dichas estrategias lingüístico-discursivas que llevan a los escolares a producir narraciones cada vez más complejas, con lo que se puede tener evidencias del éxito o fracaso en la adquisición del lenguaje correspondiente a las etapas tardías (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) que supuestamente se ven fortalecidas por el trabajo escolar en la Educación Básica (Barriga, 2002; Nippold, 2007).

### **Planteamiento del problema**

En nuestro país, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por evaluar el logro escolar en el manejo del lenguaje, aún se desconocen muchos aspectos de lo desarrollado en la etapa escolar. Se cuenta con estimaciones sobre la comprensión de lectura, pero la producción lingüística apenas ha sido evaluada (Namorado Lugo, 1995; Backhoff, Larrazolo y Tirado, 2011).

Con base en la experiencia de trabajos anteriores (Alarcón Neve y Palancar, 2008; Alarcón Neve, 2013a y b, 2014), sabemos que, si bien en los programas de Educación Básica de la escuela mexicana no se incluye ninguna información explícita de los usos discursivos de la diversidad de expresiones adjetivales y adverbiales, los escolares aprenden a utilizarlas dentro de sus producciones narrativas. A partir del análisis de los usos de dichas construcciones por narradores de distintos niveles escolares, tendremos suficientes evidencias del aumento progresivo en cantidad y variedad de construcciones descriptivas y evaluativas en tareas discursivas.

Estamos convencidos de que el estudio de los recursos con los que cuentan los escolares mayores en su lenguaje podrá contribuir a explicar las dificultades y carencias que han sido detectadas en evaluaciones nacionales e internacionales (ENLACE, PISA, etc.)<sup>1</sup>. Al mismo tiempo, puede mostrar que es lo que sí se ha logrado desarrollar del lenguaje durante la escuela con base en los programas que se tienen actualmente. Esta información resulta imprescindible para afrontar los grandes retos de una urgente mejora en la Educación Básica de nuestro país.

### **Objetivos del presente estudio<sup>2</sup>**

El propósito principal del presente trabajo es conocer qué estrategias lingüísticas utilizan los niños y jóvenes en edad escolar para expresar la cognición, emoción e intención de sus personajes en el discurso narrativo oral. De manera específica, planteamos:

- Comparar el uso de categorías léxicas (adjetivos, adverbios, sustantivos y verbos) utilizadas para expresar percepción y cognición, sentimientos y emoción, deseos e intención, así como la diversidad de construcciones en que aparecen, de acuerdo con los distintos grados escolares de los participantes.

---

<sup>1</sup> Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aplicada para evaluar Español desde el 2006 al 2014.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.

<sup>2</sup>Producto derivado del Proyecto de investigación de Ciencia Básica de CONACYT, CB2012/183493, *Estrategias lingüísticas para evaluar estados y acciones dentro de las narraciones de escolares mexicanos* (Alarcón Neve, en proceso).

- Determinar si existen distintas estrategias para expresar cognición, emoción e intención que estén relacionadas con el avance en los grados escolares.

Con los resultados que aquí mostremos pretendemos contribuir al conocimiento de aspectos importantes sobre la producción lingüística de niños y jóvenes escolarizados que repercuta en la reconsideración de las evaluaciones nacionales y en el mejoramiento de materiales didácticos de los programas educativos y del trabajo pedagógico.

## Metodología

El estudio que aquí presentamos se basa en un corpus de 80 muestras narrativas generadas por 40 narradores de cuatro niveles escolares, cuya información se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

Distribución de participantes

Grado	Participantes	Género	Edad	Etiqueta
1º Primaria	10	5 niñas-5 niños	6;8	[1oP]
3º Primaria	10	5 niñas-5 niños	8;7	[3oP]
6º Primaria	10	5 niñas-5 niños	12;17	[6oP]
3º Secundaria	10	5 mujeres-5 hombres	14;9	[3oS.]

Todos los participantes pertenecían a escuelas públicas urbanas de la Cd. de Santiago de Querétaro, con reconocimiento oficial de desempeño escolar *bueno* en la asignatura de Español, a partir de ENLACE aplicada por la SEP en 2012. Dicho reconocimiento coincide con el prestigio social de esas escuelas que son de las más solicitadas a nivel público en la Cd. de Querétaro. La población atendida es de clase media baja y media alta monolingüe hispanohablante.

Los participantes fueron seleccionados también por su desempeño de *bueno* o *muy bueno* en dichas pruebas nacionales. Como hemos explicado en otros foros (Alarcón Neve, 2015b), buscamos una homogeneidad en la muestra de participantes con el fin de asegurar

que los resultados se vinculan a la construcción lingüística planteada en los programas educativos en contextos escolares suficientes, como es la situación de estas escuelas elegidas dentro de la urbe queretana. Quisimos evitar que otras variables relacionadas con desempeños académicos bajos o con problemas socioeconómicos (el caso de escuelas rurales o en zonas desfavorables en la ciudad) tuvieran efectos más allá del desarrollo lingüístico tardío. Asimismo, con ese control de criterios para la selección de los participantes conseguimos un muestrario más homogéneo que nos permitiera reconstruir el desarrollo lingüístico-discursivo a lo largo de nueve años de Educación Básica, si bien, las diferencias individuales están inevitablemente presentes en los resultados. Sobre estas diferencias no daremos cuenta en este trabajo, en que nos hemos propuesto una revisión general por niveles escolares.<sup>3</sup>

Generamos la producción narrativa con base en dos cuentos en ilustraciones, de las historias de “la rana” empleadas para este tipo de tareas en diversos estudios sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje (Mayer & Mayer, 1971, 1975). Las historias de la rana han sido utilizadas como herramienta en investigaciones sobre la adquisición de varias lenguas. Se trata de la presentación sin palabras de una trama que se comprende fácilmente, con la complejidad suficiente para permitir un análisis detallado de los eventos (Bamberg, 1997; Berman & Slobin, 1994; Strömqvist, Nordqvist & Wangelin, 2004).

En cuanto al procedimiento, debemos compartir que la toma de muestras se llevó a cabo en las escuelas de los participantes. El entrevistador pidió a los participantes que “contaran en palabras” la historia que se les presentaba en ilustraciones a fin de grabarla para que otros niños las escucharan. Podían ver la historia cuantas veces fuera necesario y cuando estuvieron listos, en forma individual, la contaron oralmente, apoyándose con las ilustraciones.

Transcribimos las muestras siguiendo la propuesta de Berman & Slobin (1994), donde la unidad básica de análisis es la *cláusula*, que es cualquier unidad que contenga un solo predicado unificado (actividad, evento o estado) y típicamente se centra en un verbo, que es el *núcleo predicativo* y sus argumentos, con una especificación de

---

<sup>3</sup>En otros trabajos hemos abordado esas diferencias individuales (Alarcón Neve, 2015a; Alvarado Velázquez y Alarcón Neve, 2015).

tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad positiva/negativa (Tallerman, 1998). Opcionalmente, la cláusula puede contener adjuntos de varios tipos, como frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios (Palancar y Alarcón Neve, 2007).

Analizamos, cuantitativa y cualitativamente, las expresiones en las que aparecen adjetivos, adverbios de manera, frases sustantivas y verbos expresando *cognición*, *emoción* e *intención* de los personajes en las narraciones, a partir de la taxonomía propuesta por Perner (1994) y Bocaz (1996).

Para la categorización de las expresiones de estados mentales, a partir de este punto indicados como EM, tenemos la siguiente clasificación (Tabla 2), ejemplificándola con datos tomados de los narradores mayores, 3oS:

**Tabla 2**

**Categorías semánticas de EM a partir de la propuesta de Bocaz (1996)**

<b>1</b>	<b>Percepciones y cognición</b>	<i>...pero en ese momento él creía...</i> <i>...pero ella muy inteligente saltó...</i> <i>...cuando se dieron cuenta...</i>
<b>2</b>	<b>Sentimientos y emociones</b>	<i>Pepe se sorprendió mucho</i> <i>...todos estaban tristes</i> <i>La rana muy enojada se va</i>
<b>3</b>	<b>Deseos e intenciones</b>	<i>Justo a tiempo la quería atrapar</i> <i>El perro lo está intentando consolar</i> <i>...ella sólo quería paz...</i>

Para la naturaleza léxica de los elementos que portan la referencia a los EM, contamos con la categorización mostrada en la Tabla 3.

**Tabla 3**

Categorías léxicas de los elementos que portan EM

<b>Adj</b>	adjetivo	...pero la rana no estaba <b>convencida</b>
<b>Adv</b>	adverbio	...la rana se sintió <b>triste</b> y <b>sola</b> la rana era la que se sentía aún <b>peor</b> por su actitud
<b>Sust</b>	sustantivo	Entonces Carlitos siente la <b>seguridad</b> ...pues capturó toda su <b>atención</b>
<b>Fp</b>	frase preposicional	...para <b>asombro</b> de Juan
<b>Vb</b>	verbo	...debido a que <b>sabía</b> que... La rana <b>había comprendido</b> ... ...todos <b>se emocionan</b> mucho...

En cuanto a la clasificación sintáctica de las distintas expresiones que portan los EM, hemos diseñado las siguientes categorías (Tabla 4).

**Tabla 4**

Categorías léxico-sintácticas de las construcciones que portan EM

<b>ADT</b>	Adjunto adjetival funcionando como Predicado Secundario, adjunto adverbial evaluando el evento, o adjunto nominal, siempre y cuando sea constituyente sintáctico y prosódico de la cláusula.	se marchó <b>muy enojado</b> hacia su casa pero ella <b>muy inteligente</b> saltó... todos <b>encantados</b> la recibieron Sara <b>no muy convencida</b> le hacía el feo a Lolita
<b>ADTL</b>	Adjunto adjetival o nominal, destacado, fuera de la cláusula con la que aparece.	Juan ↓ <b>decepcionado</b> ↓ se retiró a su casa junto a su perro la rana ↓ <b>muy enojada</b> ↓ salió del lago la rana <b>se queda triste</b>
<b>COM</b>	Adjetivo o adverbio funcionando como Complemento Predicativo; sustantivo funcionando como Complemento Objeto.	pero la rana no estaba <b>convencida</b> <b>sintió mucha envidia y rencor</b> él <b>tuvo una idea</b>
<b>PRD</b>	Verbo como núcleo del Predicado base de la cláusula.	el niño <b>se decepcionó</b> <b>querían</b> aventuras el pequeño <b>imaginaba</b>
<b>FADJT</b>	Frase preposicional atribuyendo un estado mental a un sustantivo o a una predicación verbal	...mientras Sam y Paz lo volvieron a mirar <b>con enojo</b> y de pronto entró el pequeño sapo por la ventana brincando <b>de alegría</b>
<b>MD</b>	Adjetivo atributivo aportando una característica o un estado mental a un sustantivo	un día un niño llamado Luis recibió un regalo <b>sorpresa</b>
<b>SUJ</b>	Sustantivo como núcleo del Sujeto de la cláusula.	dichos <b>celos y enojo</b> lo llevaron a morderle una pata a la ranita ...porque <b>ninguno de sus intentos</b> había sido satisfactorio

## Resultados

Lo primero a comentar en la presentación de los resultados tiene que ver con la producción narrativa en general. Así vemos en la Tabla 5 que la diferencia entre el número de cláusulas obtenidas en las muestras de cada nivel es progresivamente mayor. En esa progresión, la producción del grupo de los narradores mayores, 3oS, casi duplica la producción de los más pequeños, 1oP. No obstante, a partir de 3oP la producción de cláusulas entre grupos no es tan distinta, apenas un aumento de 33%.

**Tabla 5**  
Total de cláusulas en la muestra de cada grupo

Grupo	Total		rango	Proporción	
	Cláusulas	promedio		EM x cláusulas	
<b>1oP</b>	<b>745</b>	74.5	113-37 = 76	165	<b>0.221</b>
<b>3oP</b>	<b>1008</b>	100.8	132-71 = 61	266	<b>0.264</b>
<b>6oP</b>	<b>1170</b>	117	143-84 = 59	244	<b>0.209</b>
<b>3oS</b>	<b>1318</b>	132	171-96 = 75	347	<b>0.263</b>

Mayor similitud encontramos en la proporción de expresiones de EM por el número de cláusulas en la muestra de cada grupo: alrededor del 20-25% de las cláusulas contiene algún tipo de estas expresiones —lo mostrado en la última columna de la Tabla 5—, aún cuando el número crudo de construcciones aumenta considerablemente.

Esa supuesta similitud en cuanto a la presencia de EM en las narraciones de los distintos niveles cambia cuando valoramos la distribución de las expresiones para cada uno de los tres tipos de EM que propusimos en la Tabla 2.

En la Tabla 6, donde mostramos la distribución de expresiones de EM, observamos que el gran salto se da en cuanto a la expresión de las percepciones y cognición (EM 1): mientras que en la producción de 1oP apenas alcanzan el 0.03 del total de expresiones de expresiones de EM, conforme se avanza en el grado escolar se alcanza un porcentaje mucho mayor, hasta llegar a registrar un 0.28 de las expresiones de EM en la muestra de los narradores mayores, 3oS.

**Tabla 6**

Distribución de las expresiones de EM en la muestra narrativa de cada grupo.

EM	1oP	3oP	6oP	3oS
1	5 (0.03)	39 (0.15)	38 (0.16)	97 (0.28)
2	134 (0.81)	186 (0.70)	174 (0.71)	211 (0.61)
3	26 (0.16)	41 (0.15)	32 (0.13)	39 (0.11)
<b>T</b>	<b>165</b>	<b>266</b>	<b>244</b>	<b>347</b>

Dicho aumento en la expresión de la cognición repercute en la disminución del porcentaje de expresiones sobre sentimientos y emociones (EM 2), lo cual no quiere decir que la expresión de EM 2 disminuya en cantidad (134 en la muestra de 1oP < 186 en la de 3oP < 174 en la de 6oP < 211 en la de 3oS); más bien se debe a que en la muestra de 3oS la presencia de los EM 1 aumenta considerablemente.

La proporción de expresiones acerca de deseos e intenciones (EM 3) de los personajes de las narraciones de los cuatro grupos se mantiene bastante uniforme, con una mínima disminución progresiva entre niveles escolares, del 0.16 al 0.11.

Frente a los cambios registrados entre niveles en el análisis de las categorías semánticas de los EM a partir de la propuesta de Bocaz (1999) (Tabla 2), podemos afirmar que las diferencias más importantes radican en el tipo de léxico y de construcciones sintácticas a las que recurrieron los distintos grupos de narradores para expresar los tres tipos de EM.

En cuanto a la primera categoría semántica de EM, percepciones y cognición (EM 1), vemos que no sólo se da un cambio en la proporción de estas expresiones conforme se avanza en los niveles escolares (Tabla 6), sino también en la diversidad de construcciones con las que se expresan (Tabla 7); un progresivo aumento en la diversidad tanto de categorías léxicas (propuestas en la Tabla 3) como en la variedad de construcciones sintácticas (explicadas en la Tabla 4).

En las muestras de 1oP y 3oP encontramos un predominio de expresiones de EM 1 dadas por verbos (vb) en la predicación principal de la cláusula (*PRD*), pues únicamente hay un ejemplo de un sustantivo (sust) como complemento (*COM*) en la muestra de 3oP. En cambio, en la muestra de 6oP, si bien siguen predominando los verbos, registramos



también adjetivos (*adj*) para expresar cognición, sobre todo como complementos de verbos copulativos (*COM*); otras categorías léxicas apenas aparecen una vez.

**Tabla 7**

Categorías Léxica y Sintáctica para la expresión de EM 1 en las muestras de cada grupo.

								<i>vb</i>	79	<i>PRD</i>	79
				<i>vb</i>	31	<i>PRD</i>	31	<i>adj</i>	12	<i>ADT</i>	6
				<i>adj</i>	5	<i>COM</i>	5			<i>COM</i>	6
				<i>sust</i>	1	<i>COM</i>	1	<i>sust</i>	6	<i>COM</i>	5
<i>vb</i>	5	<i>PRD</i>	5	<i>sust</i>	1	<i>COM</i>	1	<i>adv</i>	1	<i>ADT</i>	1
Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT	Léxica	SINTÁCT		
<b>1oP</b>		<b>3oP</b>		<b>6oP</b>		<b>3oS</b>					
5 (0.03) de 165 <b>EM</b>		39 (0.15) de 266 <b>EM</b>		38 (0.16) de 244 <b>EM</b>		97 (0.28) de 347 <b>EM</b>					

Es en la muestra de los de 3oS donde encontramos más construcciones con más ejemplos para expresar percepciones y cognición; sin embargo, el predominio del uso de verbos mentales (*vb*) para esta categoría semántica EM 1 es indiscutible. A continuación brindamos ejemplos representativos dentro de las muestras de cada grupo escolar para la expresión de la cognición.

Ejemplos de la muestra de 1oP:

- |                               |               |             |
|-------------------------------|---------------|-------------|
| (8) a. el niño <b>pensó</b>   | vb <u>PRD</u> | [Diego 1oP] |
| b. y luego él no <b>sabía</b> | vb <u>PRD</u> | [Sofi 1oP]  |

Ejemplos de la muestra de 3oP

- |   |                 |             |
|---|-----------------|-------------|
| (9) a. <b>Creyó</b> [que le habían rechazado] | vb <u>PRD</u>   | [Ale 3oP]   |
| b. Después Miguel tomó una <b>decisión</b>    | sust <u>COM</u> | [Jenny 3oP] |

Ejemplos de la muestra de 6oP:

- |  |                                   |             |
|--|-----------------------------------|-------------|
| (10) a. El niño y el perro comprendieron [lo que estaba pasando con el sapo] | vb <u>PRD</u>                     | [Angie 6oP] |
| b. y el perro estaba distraído con Peter                                     | adj <u>COM</u> (de vb copulativo) | [María 6oP] |

Ejemplos de la muestra de 3oS:

- |  |                                       |               |
|--|---------------------------------------|---------------|
| (11) a. pero ella <b>muy inteligente</b> saltó                 | adj <u>ADT</u> (Predicado Secundario) | [Adriana 3oS] |
| b. Sara, no <b>muy convencida</b> comenzó a molestar a Lolita, | adj <u>ADT</u> (Predicado Secundario) | [Cynthia 3oS] |
| c. {pues <u>cap</u> } pues capturó toda <b>su atención</b>     | sust <u>COM</u>                       | [Agus 3oS]    |
| d. Y mientras Luis <u>estaba despistado</u>                    | adj <u>COM</u> (de vb copulativo)     | [Italo 3oS]   |

r

Para la segunda categoría semántica propuesta en la Tabla 2, sobre sentimientos y emociones (EM 2) se da también un cambio en la proporción de estos a través de las muestras de los cuatro grados escolares, pero ahora a la inversa: disminuye su proporción aunque no la cantidad. En la Tabla 8, podemos apreciar que desde la muestra de 1oP aparecen casi todas las categorías léxicas enlistadas en la Tabla 3 (excepto sust), si bien en todas las muestras predominan ahora para EM 2 los adjetivos (adj).

**Tabla 8**

Categorías Léxica y Sintáctica para la expresión de EM2 en las muestras de cada grupo.

												14															
												adj		3	ADT	46											
																ADTL		9									
												adj		120	ADT	44			COM	87							
																ADTL		2	MD		1						
												adj		129	ADT	20			COM	73	vb	39	PRD	39			
																ADTL		7	MD		1	sust	17	COM	13		
adj		106	ADT		7			COM		102	vb	32	PRD	32			ADTL		1								
		COM		99			vb		41	PRD	41	sust	7	COM	7			SUI		3							
vb		26	PRD		26			adv		6	COM	6	adv	6	ADT	1	adv		1	COM	1						
fp		1	FADT		1			sust		5	COM	5			COM	5	fp		11	COM	2						
adv		1	COM		1			fp		5	FADT	5	fp	9	FADT	9			FADT		9						
Léxica		SINTACT					Léxica		SINTACT					Léxica		SINTACT											
1oP							3oP							6oP							3oS						
211 (0.61) de 347																											
134 (0.81) de 165 EM						186 (0.70) de 266 EM						174 (0.71) de 244EM						EM									

Ejemplos de 1oP:

(12) a. {el: la <u>tor</u> } la rana <u>estaba muy triste</u>	adj <i>COM</i> (de vb copulativo)	[Dulce 1oP]
b. y se <b>emocionó</b> tanto este Roberto	vb <i>PRD</i>	[Fany 1oP]
c. y la rana se fue <b>enojada</b>	adj <i>ADT</i> (Predicado Secundario)	[Zuri 1oP]

Ejemplos de 3oP

(13) a. El niño <b>muy triste</b> se fue a casa	adj <i>ADT</i> (Predicado Secundario)	[Ale 3oP]
b. Pero entonces la rana grande le tenía <b>envidia</b> a la chiquita	sust <i>COM</i> (Objeto Directo)	[Caro 3oP]
c. Y saltó la rana <b>de felicidad</b>	fp <i>FADT</i>	[Fer 3oP]

Ejemplos de 6oP:

(14) a. Tomás <u>estaba muy enojado</u>	adj <i>COM</i> (de vb copulativo)	[Danna 6oP]
b. ...el sapo los miraba <b>entristecidos</b> desde su roca	adj <i>ADT</i> (Predicado Secundario)	[Angie 6oP]
c. Había una vez un niño <b>muy feliz</b>	adj <i>MD</i>	[Fernando 6oP]

Ejemplos de 3oS:

(15) a. René ↓la rana grande↓ <u>sintió cierta envidia</u> acerca de ella	sust <i>COM</i> (Objeto Directo)	[Italo 3oS]
b. Sam y Paz lo volvieron a mirar <b>con enojo</b>	fp <i>FADT</i>	[Clau 3oS]
c. y de pronto entró el pequeño sapo por la ventana brincando <b>de alegría</b>	fp <i>FADT</i>	[Jess 3oS]
d. <b>su sorpresa</b> fue...	sust <i>SUJ</i>	[Jess 3oS]

Finalmente, para la tercera categoría semántica de EM en la Tabla 2, expresiones de deseos e intenciones (EM 3), se muestra un contraste entre la pareja proporción de estas expresiones en las muestras de los cuatro grupos, con el notable aumento de la diversidad de construcciones en la muestra de 3oS (Tabla 9), si bien vuelve a presentarse la predominancia de los verbos como predicados principales de las cláusulas, tal y como lo vimos para los EM 1.

Categorías Léxica y Sintáctica para la expresión de EM 3 en las muestras de cada grupo.

Ejemplos de 1oP:

- Ejemplos de 3oP:

- Ejemplos de 6oP:

- Ejemplos de 3oS:

- (19) a. los dos **decididos** se acercaron a la rana      adj ADT (Predicado Secundario)      [Agus 3oS]
- b. {porque no al} a todos **los intentos** no      fp FADT(frase adjunta)      [Cynthia 3oS]
- c. porque ninguno de **sus intentos** había      sust SUJ      [Cynthia 3oS]
- sido satisfactorio
- d. que {trataron de atra} hicieron los      sust COM      [Fausto 3oS]
- intentos**

## Discusión final

Los resultados nos muestran que desde el inicio de la Escuela los niños incluyen en sus narraciones expresiones sobre estados mentales de los personajes en sus cuentos. La proporción dedicada a la expresión de estos estados es bastante similar en las muestras de los cuatro niveles observados: alrededor del 20-25% de su producción medida en cláusulas. Esto evidencia que a los 6 años los niños ya son conscientes de la necesidad de explicitar los sentimientos y emoción de sus personajes, así como sus deseos e intenciones, lo que de acuerdo con Bocaz (1996) significa *paisajear* la conciencia.

Sin embargo, si bien ese paisaje mental tiene una fuerte presencia en las narraciones de todos los niveles, los resultados también mostraron que hablar sobre las percepciones, los pensamientos y la cognición de los personajes —lo que identificamos con la categoría EM 1 en este trabajo— aparece como estrategia hasta la producción de los niños de 3oP. Esto no significa que los niños pequeños no tengan en su léxico verbos mentales de cognición, ya que otros estudios han evidenciado que niños de 2 y 3 años usan verbos de pensamiento en conversaciones (Romero Méndez, 2004). Sin embargo, expresar esto respecto a una tercera persona dentro del entretejido narrativo conlleva mayor complejidad semántica y sintáctica. Esto parece ser la principal razón de la prácticamente nula aparición de EM 1 en la muestra de los niños de 1oP. Éste es un aspecto que requiere mayor análisis para contar, en el futuro, con mejores explicaciones de estos resultados.

Los cambios más importantes detectados entre los cuatro niveles escolares están en la diversidad de léxico y de construcciones a las que recurrieron los narradores, y esto se valora contundentemente al contrastar las Tablas 7, 8 y 9, en las que enfatizamos gráficamente ese progreso en la diversidad.

No obstante, aún en la muestra de los mayores (3oS) predomina el uso de palabras y construcciones que ya están presentes en la producción de los más pequeños. Pudimos constatar que aumenta la diversidad de construcciones, pero el número de ejemplos registrados para las nuevas construcciones que aparecen en las muestras de los mayores son pocos y provienen de sólo algunos narradores.

Para la expresión de las percepciones, los pensamientos y la cognición (EM 1), vimos que en general el predominio de la categoría léxica verbal abarca las muestras de los

cuatro niveles, si bien en cantidad existe un aumento progresivo importante. Una valoración similar encontramos en las expresiones de los deseos e intenciones, es decir, los EM 3.

Solamente para la segunda categoría, EM 2, cuando los narradores hablan de los sentimientos y emociones de sus personajes, pudimos constatar un aumento importante en construcciones complejas como las de adjetivos funcionando como predicados secundarios (adj---*ADT*) o sustantivos como complementos (sust---*COM*). Pero esos logros no se aprecian en el uso de otras categorías léxicas o sintácticas ni siquiera en esta segunda categoría semántica analizada.

Todo esto nos obliga a reconsiderar lo que se hace en la escuela para fortalecer el desarrollo y aprovechamiento de la competencia lingüística en la producción discursiva. Con base en los antecedentes teóricos, sabemos que nuestra lengua cuenta con una amplia gama de construcciones para dar cuenta de los EM. Después de 9 años de Educación Básica, los participantes de este estudio, quienes eran de los mejores evaluados dentro de sus grupos escolares, que provenían de escuelas públicas con condiciones satisfactorias para el trabajo escolar y con cierto reconocimiento social y académico, no demuestran, en conjunto, grandes cambios en la manera de construir el paisaje mental de sus cuentos de aquella empleada por los narradores que están iniciando la escuela. Por ejemplo, las nuevas construcciones de mayor complejidad que se ubican en la expresión de las percepciones, los pensamientos y la cognición (EM 1) están dadas por la repetición de los mismos verbos mentales, lo que demuestra una pobreza léxica generalizada. Además, las construcciones más innovadoras se encuentran en las muestras de ciertos narradores, lo que evidencia también que después de 9 años de estar dentro de un mismo sistema educativo, las diferencias individuales siguen distanciando a los niños en cuanto a su desarrollo lingüístico. Lo anterior exige una profunda revisión de cómo está cumpliendo la Escuela su función social de impulsar a todos los niños y jóvenes hacia un desarrollo integral pleno que les brinde la oportunidad de ser individuos que puedan desenvolverse en los ámbitos académicos, culturales y sociales a los que se integrará una vez que concluya su Educación Básica.

## Bibliografía

- Alarcón Neve, L. J. (2010). Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica. *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, 19, 95-124.
- Alarcón Neve, L. J. (2013a). Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos. En N. Delbecque, M. F. Delport y D. Michaud Maturana (eds.), *Du Signifiant Mininal aux Textes. Études de linguistique ibéro-romane* (pp. 183-205). París: Lambert-Lucas (Collection Libéro).
- Alarcón Neve, L. J. (2013b). Adjuntos adjetivales y adverbiales en el discurso narrativo de niños y jóvenes escolares. En K. Hess y A. Auza Benavides (eds.). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 213-260). México: Editorial Universitaria UAQ-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Alarcón Neve, L. J. (2014). Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares. En R. Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 143-172). México, El Colegio de México (Estudios de Lingüística).
- Alarcón Neve, L. J. (2015a). Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en distintos momentos de la etapa tardía de desarrollo del lenguaje. Ponencia en 16º Encuentro de Adquisición del Lenguaje. Universidad de Guadalajara. 5 y 6 de marzo 2015.
- Alarcón Neve, L. J. (2015b). El estudio del desarrollo del lenguaje en etapas tardías y su vinculación con las etapas escolares. Ponencia en II Congreso de Investigadoras S.N.I. BUAP-UdG-CONACYT. Guadalajara, Jal., 24 y 25 de septiembre de 2015.



- Alarcón Neve, L. J. y Palancar, E. (2008). Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo de los niños en edad escolar. En: E. Diez-Itza (ed.). *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and Education*. Monografías de Aula Abierta No. 32 (pp. 65-74). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Alvarado Velázquez, E. Q. y Alarcón Neve, L. J. (2015). Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de niños finalizando la escuela primaria. Cartel en el XIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. 7-10 de octubre 2015.
- Backhoff, E.; Larrazolo, N. y Tirado, F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (4), 160, 9-27.
- Bamberg, M. (1997). Emotion talk(s): The role of perspective in the constructions of emotions. En S. Niemeir y R. Dirven (eds.). *The language of Emotions: Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation* (pp. 209-225). Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares...un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Barriga, R. (coord. ed.). (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México (Estudios de Lingüística).
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beeghly, M. & Cicchetti, D. (1997). Talking about self and other: Emergence of an internal state lexicon in young children with Down syndrome. *Development and Psychopathology*, 9, 729-748.

- Berman, R. (2004). Genre and modality in developing discourse abilities. En C. L. Moder y A. Martinovic-Zic (eds.), *Discourse Across Language and Cultures* (pp. 329–356). USA: John Benjamin.
- Berman, R. & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bocaz, A. (1996). El paisaje de la conciencia en la producción de las narraciones infantiles. *Lenguas modernas* 23, 49-70.
- Demonte, V. y Masullo, P. J. (1999). La predicación: Los complementos predicativos. En I. Bosque y V. Demonte V (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II (pp. 2461-2523). Madrid: Espasa-Calpe.
- Frawley, W. (1992). *Linguistics Semantics*. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Hall, W. S. & Nagy, W. E. (1987). The semantic-pragmatic distinction in the investigation of mental state words: The role of the situation. *Discourse Processes*, 10, 2, 169-180.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Balckwell.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman Barrett (eds). *Handbook of emotion* (pp. 320-331).New York: The Guilford Press.
- Hummel, M. (2008). La predicación secundaria en el habla oral informal de Chile. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (ELUA) 22, 129-149.
- Hutson-Nechkash, P. (2001). *Narrative Toolbox: Blueprints for Storybuilding*. Eau Claire, W. I.: Thinking Publications.

- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Khorounjaia, E. & Tolchinsky, L. (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. En R. Berman (ed.). *Development across Childhood and Adolescence* (pp. 83-109). USA: John Benjamin.
- Lapesa, R. (1975). Sintaxis histórica del adjetivo calificativo no atributivo. En *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas. Doctor Amado Alonso en su cincuentenario* (pp. 171-199). Buenos Aires: UBA.
- Maldonado, R. (1999). *A media voz: problemas conceptuales del clítico SE en español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1975). *One frog too many?* New York: Puffin Pied Piper.
- Mayer, M. & Mayer, M. (1971). *A boy, a dog, a frog, and a friend*. New York: Dial Press.
- McCabe, A & Peterson, C (eds.) (1991). *Development narrative structure*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Naigles, L. R. (2000). Manipulating the input: Studies in mental verb acquisition. En B. Landau, J. Sabini, J. Jonides y E. Newport (eds). *Perception, Cognition, and Language* (pp. 245-274). Cambridge, MA: MIT Press.
- Namorado Lugo, A. L. (1995). El problema de lecto-escritura en el estudiante universitario. Una perspectiva docente. Tesis de Maestría. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development: The School Age and Adolescent Years*, Austin: Pro-ed.

- Nippold, M. A. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. En K. Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 4456-4461). USA-UK: Elsevier.
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. & Sun, L. (2010). Expository writing in children and adolescents: A classroom assessment tool. *Perspectives on Language Learning and Education: Adolescent Language*, 17, 100-107. Published by Division 1, American Speech-Language-Hearing Association.
- Palancar, E. y Alarcón Neve, L. J. (2007). Predicación secundaria depictiva en español. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 37, 337-370.
- Paul, R.; Hernandez, R.; Taylor, L. & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Perner, J. (1994). *La comprensión de la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Pimentel, L. A. (2001). *El espacio en la ficción*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Riviere, A., Sotillo, M., Sarr, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de psicología*, 51, 23-32.
- Romero Méndez, R. (2004). La construcción semántico-sintáctica de verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español. Tesis de Maestría en Lingüística Hispánica. México: UNAM.

- Sotillo, M. y Riviere, A. (1997). Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales. *Estudios de Psicología*, 57, 39-59.
- Standler, M. & Cuming, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 33 (2), 73-80.
- Strömqvist, S., Nordqvist, A. & Wangelin, A. (2004). Writing the Frog Story. Developmental and Cross-Modal Perspectives. En S. Strömqvist & L. Verhoeven(eds.). *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives* (pp. 359-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tallerman, M. (1998). *Understanding syntax*. NY: Arnold.

## **ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PENSAR, ORGANIZAR, ESCRIBIR Y CORREGIR**

Dalina Flores Hilerio  
Universidad Autónoma de Nuevo León

Una constante en nuestra labor docente es el déficit en las habilidades de escritura de un número significativo de estudiantes que cursan el nivel superior. Como respuesta al diagnóstico que presentamos el año pasado, en este trabajo proponemos una serie de actividades encaminadas a trabajar y relacionar las habilidades de escritura con el desarrollo del pensamiento, integrando la conciencia del estudiante en el proceso, y la relevancia que en este tiene la autocorrección y la corrección entre pares, como una dinámica colaborativa que enfatiza el enfoque funcional. Además de la justificación para la implementación de estas actividades, ilustramos los resultados de su aplicación en algunos grupos de estudiantes universitarios y evaluamos su desarrollo.

Es una evidencia común el hecho de que muchos estudiantes universitarios poseen pocas habilidades para la escritura y ello impacta en su aprendizaje y a su vez en el desempeño de su formación profesional. Por eso consideramos que los profesores de lengua (y también de literatura), en este nivel, debemos apoyar el desarrollo de la escritura formal para que los alumnos tengan mayores herramientas en su desarrollo profesional, ya que suelen tener algunas dificultades para dominar la lengua escrita debido a la deficiencia en el conocimiento y empleo de las estrategias discursivas que les permitan reconocer el uso de la lengua como un vehículo para la comunicación efectiva; es decir, no es suficiente con el conocimiento de la gramática, la ortografía y las reglas básicas de la sintaxis, sino la situación del texto (Castelló y Monereo, 1996) en su contexto con todo lo que ello conlleva, así como la reflexión del alumno sobre la particularidad de cada proceso de escritura (Alzina Seguí, 1996).

En el trabajo anterior: “Déficit de la competencia escrita en alumnos de educación superior” pudimos reconocer algunas de las mayores áreas de oportunidad que reportan los textos producidos por estos usuarios, dentro de las que destacan: un desconocimiento muy profundo de la gramática y la ortografía; la carencia de estructuras organizativas para la generación, jerarquización y exposición de ideas; un déficit muy marcado respecto al léxico, en cuanto a disponibilidad y pertinencia, y por último, el déficit instrumental, es decir, la incapacidad para entender y crear textos de acuerdo a las necesidades del contexto y adecuarlos a partir del género o de los formatos requeridos. A esta realidad aúlica, Vargas Franco (2005) le llama “pauperización de la escritura” y es causada por el mismo sistema educativo. Para solventar el mejoramiento de la producción escrita de estos estudiantes, proponemos que la enseñanza de la lengua tendría que estar orientada hacia la facilitación de estrategias que promuevan en ellos la consecución de herramientas que les permitan el desarrollo integral de sus habilidades cognitivas. Como bien lo ha señalado Vygotsky (1995), el dominio de la lengua, como herramienta estratégica, permite construir una plataforma más sólida para impulsar el pensamiento y ello conduce a la autonomía para el aprendizaje. No hay duda de que el lenguaje no necesariamente es la materialización del pensamiento, pero sí podemos ubicarlos (lenguaje y pensamiento) como las dos caras de un proceso muy complejo que impacta la movilidad cognitiva, emocional, lingüística y social del individuo, lo que representa, indudablemente, el aprendizaje.

El docente de lengua debe ser consciente de las necesidades del alumnado, pero a su vez, mostrar un compromiso que refleje un aporte integral en los procesos de enseñanza para llevar al estudiante hacia una reflexión metacognitiva y con ello lograr que el aprendizaje de la lengua sea realmente significativo, es decir, que le permita al usuario explotar toda su potencialidad en cualquier contexto comunicativo. En este sentido, las clases de lengua deberían proveer a los alumnos estrategias diversificadas que estimulen el pensamiento crítico y creativo y, además, faciliten el proceso para el desarrollo de la conciencia lingüística con que, tanto el alumno como el maestro, revaloren la función de la lengua a lo largo y ancho de su existencia y no sólo como parte de una materia en la que se deben realizar actividades escolares, para lo que es necesario integrar también el conjunto de saberes que ya tienen los estudiantes (Cassany, 2003).

Dentro de las aulas ya no sólo nos encontramos con que son pocas las estrategias lúdicas e innovadoras, derivadas del enfoque comunicativo, para la enseñanza de la lengua materna, sino también enfrentamos la reticencia de los alumnos hacia ‘aprender’ algo que ya usan, además de su predilección por las lenguas ‘prácticas’ (incluso las promovidas por el ciberespacio). Y, por si lo anterior no fuera suficiente, los alumnos universitarios presentan condiciones muy disímiles en el manejo de la lengua, de acuerdo con su historial académico.

Para el nivel superior, este déficit es un reto que ha de resolverse con urgencia, pues los alumnos están a punto de ingresar a su vida profesional, en la que seguramente tendrán que desenvolverse a través de la escritura. Respecto al déficit estructural, como lo han señalado Montserrat Castelló y otros autores (2010) en “El proceso de composición de textos académicos”, la razón principal de la falta de organización en los escritos se debe a la nula planeación estructural y estratégica. Es decir, no sólo se debe considerar que la producción textual debe ceñirse al formato IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusión) más básico, sino también que “La escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996), para la que el estudiante debe ser capaz de, antes de empezar con la organización visual de sus ideas, identificar el lugar que su texto ocupará en la ‘realidad’: a quién se dirige, cómo circulará, cuál es su objetivo y sus propósitos.

A pesar de que algunos alumnos, sobre todo los provenientes de escuelas particulares, conocen la estructura esquemática básica [introducción, desarrollo y conclusión] (superestructura de acuerdo a Van Dijk), al momento de escribir, no todos toman en cuenta el contexto de comunicación y se limitan a ‘rellenar’ formatos de una manera predecible, sin considerar que la escritura es un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas en las que se produce (50). De acuerdo con Van Dijk, el ‘texto’ es un objeto tan complejo que es difícil delimitarlo metodológicamente, pues su contenido no depende sólo de la estructura semántica, sino también de las funciones pragmáticas del discurso (1984). En este sentido, es fundamental que el estudiante comprenda su producción textual como una serie de actos de habla que son significativos para la configuración de su comunidad y con ello, que reconozca el



potencial lingüístico del individuo como el medio en el que se establece, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en las que participa.

Después de implementar una serie de estrategias para la escritura en dos grupos de nivel superior que cursan la materia Análisis y expresión verbal, nos percatamos de que, antes de que los alumnos empiecen con el trabajo de organización de sus ideas es primordial que las generen, y este proceso ocurre de manera más precisa y eficaz si antes se ha aprendido a leer críticamente. De acuerdo con Argudín y Luna, en México existe un alto grado de analfabetismo funcional entre alumnos de distintas universidades; es decir, muchos estudiantes están incapacitados para generar sus propias ideas y opiniones a través del razonamiento y de la reflexión que implica el hacer una lectura crítica (2006, p. 14). Para Paulo Freire, “muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y en consecuencia no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento” (citado por Argudín y Luna), por ello es indispensable que en los procesos de escritura, el docente incluya actividades que promuevan esta conciencia en los estudiantes, de ahí que se les faciliten los recursos que los lleven a la reflexión metacognitiva, pues sólo así, se activará de forma efectiva la generación de ideas.

La estrategia de lectura que hemos aplicado en estos grupos es la lectura literaria en tres niveles, de manera que los alumnos pueden reconocer los procesos y recursos cognitivos y experienciales que activan en cada uno de ellos: en el primero, la decodificación implica el reconocimiento de la información básica del texto literario, es decir, se busca que el alumno reconozca las ideas principales de la anécdota. En el segundo nivel de lectura, el interpretativo, el alumno hace dos reflexiones principales: 1) identifica los temas y la forma en que éstos se relacionan con su experiencia previa, y 2) reconoce los recursos lingüísticos del texto para entender su carga denotativa/connotativa, así como algunos recursos estéticos derivados de su observación sobre la lengua. El tercer nivel, analítico-crítico, lo lleva a reconocer argumentos en el texto literario con los que puede establecer un diálogo abierto y, a su vez, generar y fundamentar sus propias opiniones sobre los temas o sobre los recursos literarios de la obra. Este proceso de lectura es gradual y se va ofreciendo al alumno una mayor complejidad en los textos a través de los que construye su competencia.

De acuerdo con Freire, el enfoque del desarrollo cognitivo de la lectura da importancia a la construcción de significados, por la cual los lectores llegan a una interacción dialéctica entre ellos y el mundo objetivo. En la adquisición de la capacidad de leer, en este enfoque, la tarea más importante es el modo en que las personas construyen significados a través del proceso de resolución de problemas. Esta perspectiva destaca un proceso que lleva a los estudiantes a que analicen y critiquen cuestiones que surgen en el texto con un nivel de complejidad creciente (Freire y Macedo 1989, p. 149); sin embargo, esta estrategia no es suficiente para la lectura literaria, pues aunque da pie a la interpretación, las manifestaciones estéticas no requieren sólo de ser “comprendidas”, sino que deben ser vivenciales. Asimismo, Freire establece que es primordial reconocer la función de la lectura (alfabetización), no sólo de la palabra, sino de la realidad, para lograr la emancipación del hombre y la transformación social. El desarrollo, por parte del lector, de una comprensión crítica del texto y del contexto sociohistórico al cual se refiere la lectura analítica-crítica, se convierte en un factor importante en el concepto integral de alfabetización (1989, p. 34); en este sentido, el acto de aprender a leer y escribir es un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad: “[...] Así pues, ya no hay separación entre pensamiento, lenguaje y realidad objetiva. La lectura de un texto exige ahora una lectura dentro del contexto social al cual se refiere.” (157).

Una vez que el alumno ha transitado por este proceso de lectura guiada (a través de preguntas detonadoras que estimularon la generación de ideas), está preparado para vincular relaciones que no se encuentran en la superficie textual y con ello profundiza en su interpretación. En este momento es cuando los alumnos revisan diferentes tipos textuales y reconocen sus funciones; es decir, buscan ‘textos modelo’ en fuentes impresas y electrónicas, propuestas por el profesor, y luego de analizar su estructura y contenido las agrupan por características, dentro de las que es fundamental el reconocimiento de su función social, no sólo de su estructura. Una vez que han realizado este trabajo, de forma colaborativa, el profesor presenta características propias de los diferentes tipos de texto: ensayo literario, artículo académico, resumen, síntesis, etc., y los estudiantes ubican su corpus de textos en el paradigma correspondiente.

Como parte de este ejercicio, se pide al estudiante que lleve a la siguiente sesión un texto que haya producido anteriormente y que, luego de establecer de qué tipo de texto se trata, lo intercambie con un compañero para que el lector, también, de acuerdo a las características de los tipos textuales que conoce, lo ubique; así se estimula un proceso de autoconciencia de la escritura en el estudiante, ya que se procura que reconozca la pertinencia o no de su escrito, dentro de una tradición, pero también, a partir de las funciones que representa, es decir, la función de su enunciación (Benveniste, 1972).

A partir del planteamiento de Piaget en torno a los procesos mentales en el desarrollo de distintas habilidades, esta actividad permite reconocer que “el instrumento del conocimiento no es la percepción [...] sino la acción misma” (Perraudau 2001, p. 12). En este sentido, el constructivismo cognitivista enfatiza la importancia de las acciones sobre el sujeto (sin caer en el mecanicismo del conductismo) como generadoras de conocimiento, ya que actuar sobre el mundo ‘real’, con intenciones ‘reales’ permite conocerlo y hacerlo propio. El estudiante no sólo reconoce la construcción y las funciones de los textos de sus compañeros, sino también del suyo y es consciente de su pertinencia.

De acuerdo con Halliday (1982), al identificar las funciones textuales, el usuario es capaz de interpretar sus experiencias y reducirlas a un número manejable de clases de fenómenos, es decir, realiza un proceso de abstracción, así como de relación de diferentes tipos de ideas, que se vinculan con la realidad, por lo que puede ubicar su lugar como hablante, dentro del contexto social y en el discurso, y gracias a este reconocimiento diseña las estrategias para su propia producción textual. Siguiendo a Bajtín (1986), el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos que pertenecen a los participantes de una esfera determinada de la praxis humana; éstos reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas, no sólo por su contenido y su estilo verbal, o por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos o gramaticales, sino, ante todo, por su composición y ello da forma a unidades que se pueden reconocer como géneros discursivos. A cada género corresponde, entonces, determinados estilos, funciones y condiciones. “La selección de los recursos lingüísticos y del género discursivo se define ante todo por el compromiso o intención que adopta un sujeto discursivo (autor) dentro de cierta esfera de sentidos” (262). Aprender a leer e identificar diferentes géneros y tipos

textuales exige una actitud crítica como lector que facilita las interpretaciones y anticipaciones, lo cual guía el procesamiento de la información, mediante marcadores, patrones textuales, etc., que el estudiante-escritor integra en su proceso de planeación textual, a través de organizadores gráficos ‘de entrada y salida’, es decir, lo ayudan a procesar la información para comprenderla y para regenerarla.

En la propuesta de desarrollo de las habilidades de escritura implementada con estos grupos, una de las partes medulares de la escritura es, por tanto, la planeación a través de diagramas que le permiten al alumno establecer, jerarquizar y ensayar relaciones, integrar conclusiones, identificar patrones de organización textual y argumentativa, para lograr un texto más eficaz de acuerdo a su función enunciativa, por lo que, a su vez, facilita el proceso de corrección que es, para la mayoría de los escritores experimentados, el proceso más complejo de la redacción de textos. Castelló (2010) afirma, como ya lo hemos señalado en este trabajo, que lo más importante, antes de pensar en la estructura de un texto, es la reflexión profunda sobre las tareas que involucra la escritura. Para ello, se debe conceptualizar y representar la escritura en un contexto determinado, relacionar la información disponible y recopilar el material adecuado. Una vez establecido lo anterior, se debe planificar a partir de 4 dimensiones útiles:

- a) Tradición disciplinar (no es igual escribir para Física que para Arquitectura)
- b) Trabajo colegiado (colaboración en la redacción –dos cabezas piensan mejor que una)
- c) Tiempo suficiente y de calidad (aprovechar y organizar el tiempo)
- d) Práctica previa en la tarea (evitar la tendencia a la simplificación superficial; discernir y profundizar) (53-55)

Según la autora, ya que se ha visualizado y reflexionado sobre la naturaleza del texto, se han activado los conocimientos del escritor y los concernientes a las diversas estrategias de escritura (56), se deben generar acciones orientadas a la autorregulación de la producción textual. Para ello, Monereo Font y otros (1997), señalan que el proceso de composición implica tres grandes subprocesos: 1. La planificación, 2. La traducción y 3. La revisión. Desde esta perspectiva, el escritor textualiza, a partir de su planeación, en la que selecciona y jerarquiza la información; luego, relee y corrige lo pertinente de acuerdo al

contexto y a los objetivos —donde añade o elimina datos. (148-149). Este es el proceso en el que radica, de acuerdo con la experiencia obtenida en los grupos dentro de los que se aplicó esta estrategia, el éxito de un texto escrito ya que en la revisión hemos implementado tres fases: 1) la revisión individual para reconocer estrategias lingüísticas y discursivas de acuerdo a las funciones del texto; 2) la co-corrección entre pares y 3) la co-corrección en voz alta. Después de dar seguimiento a este proceso en el que el segundo borrador es leído en voz alta por un compañero del redactor, mientras éste toma nota en una copia del texto, concluimos que esta última fase es la que permite al alumno identificar con mayor evidencia sus propios errores y modificarlos. De esta manera, el estudiante es partícipe de la supervisión constante de lo que va haciendo al avanzar en el proceso de escritura. Según estos investigadores, la diferencia entre los expertos y los principiantes se establece por la forma en que se encara y se entiende el proceso de composición (150); según ellos, los escritores inmaduros escriben como si hablaran, por lo tanto no se detienen ni a planificar, ni a revisar (y si esta última existe sólo es respecto a la forma y no al contenido) (151).

Si consideramos lo anterior, podemos suponer entonces que el proceso de textualización debería ser posterior al de planeación y organización de la información y por ello, las estrategias para conducir a los estudiantes a la escritura deben estructurarse a partir de este presupuesto. Además, también es importante que el alumno sea consciente de que aún es necesaria la fase de revisión y corrección. Un estudiante promedio considera como terminado un borrador; y un experto revisa muchas veces hasta que el texto es lo más cercano a lo que desea. Claro que para poder llevar a cabo este proceso es importante saber detectar y diagnosticar los problemas en el texto, por ello, en estas actividades proponemos dar seguimiento y estructura al proceso de revisión, de forma individual y colaborativa. De acuerdo a la autora, entre las características del proceso de revisión destacan las siguientes:

- **Objetivo:** mejorar globalmente el texto, no sólo corregir errores particulares.
- **Extensión:** verificar el equilibrio entre partes del texto, párrafos y estructura de las oraciones y de las ideas.
- **Técnicas:** diversas [utilizar criterios de marcación]; diagnósticos precisos; uso sistemático del proceso.

- **Tipo de revisión:** Planificada; diferentes niveles de revisión y de diagnóstico; recurrente; tiempo necesario; guiada por los objetivos de la escritura (verificar si se está diciendo lo que quiere decirse ) (67).

En este sentido, a lo que queremos llegar es que estructurar un escrito, particularmente académico, debe incorporar un proceso más extenso que el propio escrito, en el que se active la cognición de manera integral. Hemos observado que, para garantizar el éxito de la comunicación escrita, como propone Castelló (2010), el proceso de revisión/corrección del texto es el más importante y, paradójicamente, uno de los más descuidados por los docentes de lengua, sobre todo a nivel superior.

Aprender a usar la lengua implica el dominio de un potencial de comportamientos por parte del individuo para establecer todo tipo de relaciones sociales. De acuerdo con Felipe Zayas (2009), aprender a hablar y escribir bien consiste en desarrollar potencial lingüístico para aprender a actuar en los diferentes ámbitos sociales mediante el empleo de diversos géneros discursivos, y para lograrlo, en definitiva, consideramos que es necesario:

1. Definir el contexto y función del texto que el estudiante produce como un acto de habla complejo que se inserta en una tradición cultural.
2. Dar especial énfasis a los procesos de generación de las ideas a través de lecturas críticas y de preguntas detonadoras que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico.
3. Fomentar el uso de la planeación y jerarquización de ideas y relaciones a partir de organizadores gráficos.
4. Priorizar la función de los borradores.
5. Promover la revisión/corrección (guiada y libre) entre pares y la lectura en voz alta como parte de este proceso.
6. Motivar al estudiante a la socialización de sus ideas (publicaciones tradicionales o digitales (Zayas, 2012).

Por último, quisiéramos agregar que, de acuerdo con Freinet (2002), la educación tiene que ser dinámica y adecuarse a las realidades socioculturales de cada comunidad, de esta manera el aprendizaje y el conocimiento se ven favorecidos. Por ello consideramos que

es necesario implementar estrategias de la pedagogía aplicada en el desarrollo de la competencia de escritura, a través de actividades que promuevan la metacognición y a su vez estimulen la participación del estudiante para la transformación de su contexto, a partir de la integración de su realidad, de ahí que es necesario la incorporación de nuevos géneros discursivos, como el *blog*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura escrita.

## Bibliografía

- Alzina Seguí, P. (1996). *El proceso de composición de textos*, en Research Gate, [www.https//researchgate.net/publication/267917636](https://researchgate.net/publication/267917636) recuperado el 07 de junio de 2016.
- Argudín Y. y M. Luna. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Bajtín (1986). *Problemas literarios y estéticos*. México: FCE.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En *Revista Comunicación, Lenguaje y Comunicación* No. 25, pp. 51-63.
- Castelló, M. (2010). El proceso de composición de textos académicos en *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. y C. Monereo. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos en *Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid: M.E.C.
- Freinet, C. (2002). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.



- Freire, P. y D. Macedo. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Lomas, C. y A. Tusón. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México: Edēre.
- Monereo Font, C. (coord.) (1997). El proceso de composición: una actividad cognitiva compleja en *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Universitat Oberta de Catalunya.
- Perraud, M. (2001). *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica
- Piatelli-Palmarini. M. (compilador) (1975). *Teorías del lenguaje/ Teorías del aprendizaje (ponencias en torno al debate Piaget-Chomsky)*. Royaumont Center.
- Reyes, A. (2002). *Algunos ensayos*. Prólogo y selección de Emmanuel Carballo. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_. (1960). Lo oral y lo escrito, en *Al yunque* (1944-1958). México: Tezontle.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Vargas Franco, A. (2005). Escribir en la Universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos en *Revista Lenguaje* No. 33. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Zayas, F. (2009). “El blog como género” en *Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas*.

\_\_\_\_\_. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita, en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 59. OEI/CAEU, pp. 63-85.

## **POSTMÉTODO Y ENFOQUES COMUNICATIVOS. HACIA NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

Carlos González Di Pierro  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

### **Resumen**

El presente capítulo tiene por objeto explorar y realizar un análisis crítico del ámbito de la metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna, a partir de los enfoques más modernos que se desprenden de recientes investigaciones en didáctica de la lengua.

El ritmo vertiginoso y la constante evolución del conocimiento en este mundo globalizado, nos llevan necesariamente a reflexionar sobre el hecho de que los procesos educativos en México se encuentran en grave deterioro y la enseñanza de la lengua no es la excepción. En ese sentido, abro la discusión con un recorrido relacionado con la búsqueda del método idóneo para enseñar el español, derivado de planteamientos tales como: ¿es en realidad el enfoque comunicativo-funcional, el adecuado para enseñar la lengua materna, sobre todo en el contexto universitario? ¿O hemos llegado a un punto donde, en lugar de continuar en la permanente búsqueda del método alternativo, ahora nos vemos en la necesidad de encontrar una alternativa al método?

A través de un breve repaso por recientes investigaciones en didáctica de las lenguas, se cuestionan diferentes métodos y metodologías (los primeros considerados como constructos y las segundas como conductas), debido a sus limitaciones para explicar, de manera satisfactoria, un fenómeno tan complejo como la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Ahondaré, específicamente, en la llamada pedagogía post-método (Baralo y Estaire, 2010, Kumaravadivelu, 2003, 2008), que plantea, entre otras cosas, que la enseñanza de la lengua debe regirse por tres parámetros: particularidad, practicidad y posibilidad. Concluyo con el análisis sobre la aplicabilidad de estas teorías en el ámbito de

la enseñanza del español, con énfasis en el contexto universitario; la necesidad de la formación de un profesorado reflexivo, que deje de ser considerado como el que aplica las teorías sino que se convierta en el que es capaz de teorizar la práctica.

## **Introducción**

Es indiscutible que la cuestión relativa al método, la metodología, el enfoque pedagógico y demás criterios relacionados con la manera de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, en cualquier disciplina y nivel escolar, resulta siempre un tema central y profundamente discutido. La enseñanza de las lenguas no ha sido la excepción, al contrario, sigue siendo bastante común el hacer referencia a que uno u otro método es el causante de que hayamos logrado o no alcanzar los objetivos planteados. Sin embargo, con todo y que podemos estar en definitiva de acuerdo en que el método es un elemento sustancial de todo proceso pedagógico, también debemos señalar que los vertiginosos cambios y evolución de las sociedades actuales, sus sistemas de comunicación, de interacción social y la propia dinámica cultural derivada de este mundo globalizado, han hecho del “problema” del método, toda una corriente compleja que no termina de describirse, ni teórica ni prácticamente, tampoco de sistematizarse. Mucho más lejos se encuentra, en mi concepto, de poder redefinirse o replantearse de manera adecuada, debido, entre otras cosas (y eso es justamente lo que voy a desarrollar en este capítulo), a que los procesos de evolución de la lengua en relación a la acción comunicativa, a la interacción, a los contextos y las influencias culturales son tan dinámicos que, cuando creemos haber encontrado un método adecuado, queda superado por nuevas investigaciones y descubrimientos con respecto a estas inercias de la comunicación humana.

Comenzaré este planteamiento estableciendo la necesidad de precisar una fundamentación teórico-conceptual del término *método* y otros más que subyacen a este mismo constructo, tales como la metodología, el enfoque o aproximación pedagógica, las teorías y fundamentos de la didáctica de la lengua, las técnicas y estrategias, por citar a

algunos. Sin perder de vista el hilo conductor de este volumen, la competencia comunicativa, lo cual nos ayudará a circunscribir un tema tan complejo y amplio.

En la segunda parte, después de la descripción y crítica de una buena cantidad de definiciones sobre el método, intentaré ir acotando este intrincado problema a través de los planteamientos encontrados en diversas investigaciones, más recientes, sobre la mejor aproximación metodológica en el ámbito de la didáctica de las lenguas, en general, y de la enseñanza-aprendizaje del español, más particularmente. El objetivo, más que describir dichos estudios y conclusiones, es el intento de encontrar cuáles son los elementos clave, es decir, los componentes, los factores condicionantes y procesos cognitivos del uso de la lengua y de la interacción comunicativa, para poder partir de ahí en el desarrollo de una propuesta adecuada a los tiempos que corren.

Finalmente, una vez que establezca una serie de elementos comunes en los que diferentes autores coinciden en señalar como el punto de partida o los presupuestos fundamentales a través de los cuales se debe de proponer una teoría metodológica de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (Kumaravadivelu, 2003, 2008; Maqueo, 2012; Sánchez, 2005), hago un análisis crítico y reflexivo sobre lo que considero que puede y debe hacer el docente de español del siglo XXI, las habilidades y competencias que habría de desarrollar para poder lograr los objetivos que esta disciplina se plantea en la actualidad, así como el probable camino que deberían seguir futuras investigaciones en el área.

En las conclusiones se plantea que, en virtud de que nos encontramos en una era post-comunicativa (tomando el prefijo *post*, no solo en su acepción de prefijo temporal, sino como un prefijo que refleja una significación ideológica) en todo lo concerniente a la interacción, la comunicación, la lengua, el lenguaje, los idiomas, la lingüística, el discurso, entre otras disciplinas inherentes a la propia comunicación y uso de la lengua, existen diversas características que se derivan de la llamada pedagogía *post-método* y que vienen a reformular muchos de los planteamientos considerados como no susceptibles de discusión en el ámbito metodológico, que además han abierto una buena cantidad de vías de diálogo académico, algunas bastante polémicas, como es el hecho de hablar del “mito” del método o incluso de la “muerte” del método.

## **Dificultad para definir el método**

En un trabajo del investigador español Aquilino Sánchez (2005), sobre los conceptos y fundamentos metodológicos respecto de la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera, el autor comienza citando la definición del término *método* que formulaba el *Gran Diccionario de uso del español actual* (2001), como “la manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo” (Sánchez, 2005, p. 665). Sin embargo, en el afán de llevar a cabo un desarrollo más profundo e integral a lo que se entiende por método en estas disciplinas específicas, acudí a la versión en español del Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas, de Richards, Platt y Platt (1997), que establece que el método, en la enseñanza de lenguas, consiste en el “modo de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistemáticos, es decir que es una aplicación de criterios sobre la mejor manera de enseñar y aprender una lengua” (Richards et al. p. 264). Ahora bien, en dicha entrada se establece, por un lado, que hay diferentes métodos para enseñar una lengua y, por el otro, nos remite a que veamos también la voz *enfoque*. Respecto al primer punto, hacemos un breve recorrido, en orden alfabético por tratarse de un diccionario, de la tipología del método en la enseñanza de las lenguas y nos encontramos con una buena cantidad de ellos, todos descritos con cierta puntualidad y ejemplos, pero que no pueden evitar repetirse, referenciarse unos a otros, remitirse a otras voces o hasta invadirse y contradecirse. Así, tenemos, por ejemplo que habría un *método audiolingüe*, que hace hincapié en la importancia de enseñar a hablar y escuchar, antes de leer y escribir (ídem., p. 264); el *método audiovisual* (p. 265), también llamado de estructura global, que de igual manera enseña a hablar y escuchar antes que leer y escribir y del que nunca encontramos la diferencia con el primero, aunque se encuentran como registros diferentes en dicho diccionario; el *método auditivo oral* (p. 265), especial para educar a niños sordos o con deficiencia auditiva; el *método de gramática y traducción* (p. 267), más propio de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, que utiliza la traducción y el estudio de la gramática como sus principales actividades de enseñanza y aprendizaje; el *método de lectura* (p. 267), en el que justamente el objetivo principal es la comprensión lectora; el *método de palabras completas* (p. 267), también llamado método visual, que se usaría normalmente para enseñar a leer en la lengua materna, reconociendo

palabras enteras en lugar de los nombres de las letras, más propio de otro método llamado alfabético, y tampoco de los sonidos, que sería el método fónico; luego, el *método directo* (p. 268), de nuevo más utilizado en la enseñanza de segundas lenguas o extranjeras, que promueve la comunicación por asociación de elementos lingüísticos y donde se enseña a leer y a escribir solo hasta después de haber enseñado a hablar; el *método lingüístico* (p. 269), que pretende que se enseñe la primera lengua a través de los principios de la lingüística; el *método manual* (p. 269), también utilizado para enseñar a sordos; el *método mim-mem* (p. 269), que es prácticamente el método audiolingüe y cuyos ejercicios se basan en el mimetismo y la memorización de los materiales. Y así, el mencionado diccionario, todavía nos define algunos más: *método natural, oracional, silencioso, situacional, transversal*, etc.

En esta primera parte, todavía faltaría en la investigación verificar qué se entiende por enfoque ya que, como lo señalé al iniciar este apartado, el citado diccionario nos dice que debemos revisar este término para completar nuestro conocimiento acerca del método. Resulta interesante lo que se descubre al revisar la voz *enfoque* en el texto mencionado, son las “diferentes teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de la misma” (ídem. p. 123), lo cual se desprende del hecho de que la enseñanza de las lenguas se define, en ocasiones, a partir de tres aspectos que se relacionan entre sí: el enfoque, el método y la técnica. Más adelante profundizaré sobre estos aspectos, mientras tanto debo decir que, una vez más, una voz nos remite a otra más. En este caso, ya que estamos consultando la definición de enfoque, debemos tener presente que, si queremos completar adecuadamente la información, tenemos que ir a ver qué se entiende por técnica. Antes de eso, algunos de los enfoques que se enumeran y que ya no definiré, ni siquiera brevemente, ya que considero suficiente lo señalado sobre el método y su tipología, para establecer, de manera representativa, el panorama complejo que se nos presenta si queremos determinar cuál es el método que debemos aplicar cuando incursionamos en la didáctica del español (así como de otras lenguas), o si nos pusiéramos en el hipotético y válido caso de que quisiéramos saber cómo se llama, metodológicamente hablando, lo que hacemos en nuestro quehacer docente de manera un tanto empírica e improvisada, al intentar enseñar la lengua en determinados niveles y a determinados colectivos. Así, tenemos que habría un enfoque

analítico; un enfoque auditivo-oral; el basado en la comprensión; el centrado en el proceso; el centrado en el producto; el enfoque comunicativo; el enfoque de sistemas; el del código cognitivo; el enfoque global; el holístico; el enfoque humanístico; el integral; el natural; el oral; el enfoque sintético, entre otros (ídem. pp. 124-127). Derivado de lo anterior, me parece bastante oportuno lo que señala Kumaravadivelu (2008, p. 89), cuando se refiere a que uno de los grandes problemas que tiene el entendimiento de la enseñanza de las lenguas, es justamente la ausencia de una adecuada definición y categorización del método en esta área:

Yet another source of tiresome ambiguity that afflicts language teaching is the absence of a principled way to categorize language teaching methods in a conceptually coherent fashion. This need has become even more acute because of what Stern (1985) called the “method boom” (p. 249) witnessed in the 1970’s. The exact number of methods currently in use is unclear. It is easy to count nearly a dozen, ranging from Audiolingualism to Jazz chants. (I haven’t found one beginning with a Z yet, unless we count the Zen method!) (Kumaravadivelu, 2008, p. 90).

Siguiendo este orden de ideas, resulta claro que será igual de complejo, y seguramente también poco productivo, realizar el mismo procedimiento investigativo con lo que se señala como técnica, estrategia y otros conceptos más a los que nos va remitiendo cada voz o cada término que buscamos. Baste con señalar que, como lo he destacado anteriormente, el concepto *método* nos remitió también a *enfoque*, este nos envía a *técnica*, luego tenemos *estrategia*. De *estrategia* se desprenden *procesos* y también *enseñanza*, voces todas ellas que tienen amplias categorizaciones que vuelven a entrecruzarse mutuamente. Por ejemplo, encontramos un método directo, también un enfoque directo, una enseñanza directa y la técnica directa, todo ello por supuesto en relación a la enseñanza de la lengua y que se definen de manera semejante, remitiéndose unas a otras.

¿Qué hay que hacer, entonces? Definitivamente, aunque corramos el riesgo de “morir en el intento”, lo ideal es intentar simplificar este complejo entramado, máxime que he podido darme cuenta, en diferentes investigaciones que he llevado a cabo y otras a las



que me he remitido (González Di Pierro: 2014), que el verdadero problema es que se sigue concibiendo el método como un conjunto de teorías y prácticas docentes que podrían ser utilizadas en cualquier lugar, en cualquier época y ante cualquier grupo de estudiantes. Es decir, una entidad lineal, sumativa y completamente desconectada de la multidisciplinariedad y del carácter reflexivo y formativo de la práctica docente, alejado de las verdaderas necesidades, tanto de un grupo de aprendientes, como de los profesores implicados en el proceso. En el próximo apartado analizaré los descubrimientos de algunos estudiosos que han propuesto que un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas que pretenda ser eficaz y adecuado, es el que pone el método al servicio de la docencia y la investigación-acción y no al contrario, como sigue sucediendo mucho más a menudo de lo que imaginamos. Para ilustrar lo anterior y, en general todo lo desarrollado sobre los diferentes métodos y su ambigüedad teórico-conceptual, veamos lo que Cassany, Luna y Sáenz (1994) proponen como un ejemplo útil para demostrar que, aunque estemos convencidos de manera teórica, de que hay ciertos métodos que no ayudan para nada a desarrollar ciertas habilidades, en el caso de la lengua, los seguimos utilizando de manera habitual para evaluar o fomentar, erróneamente en el peor de los casos, o ingenuamente, en el mejor, esas competencias. He aquí el ejemplo, que se refiere a una prueba de evaluación de la comprensión lectora:

#### LECTURA.

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban toche. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Un Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron un platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

#### PREGUNTAS.

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?
2. ¿Drinió al graso?

3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?
5. ¿Lindrió o no?

Resulta claro que los aprendices, como seguramente lo haría cualquier persona que sepa leer, podrán responder las preguntas, formuladas en un hipotético idioma afín en su estructura al español, relacionadas con un texto de igual lengua ficticia, sin mucho problema. Sin embargo, lo único que demostrarán es tener capacidad de observación y de analogía con la lengua materna, pero no se puede saber, con una actividad de este tipo, si el alumno ha comprendido el texto. Esta operación, mecánica, sería propia de varios de los métodos enunciados, señalados todos ellos como incompletos, poco formativos y desconectados de la crítica, la reflexión y la especificidad de los contextos de aprendizaje.

### **Hacia una categorización del método en la enseñanza de la lengua**

Todo parece indicar que el mejor método para ser utilizado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, no tiene nombre ni etiqueta. Es el que se desprende de un adecuado análisis, lo más exhaustivo y específico posible, de la realidad en la que está inmerso el docente. Está claro que todo intento de seguir un método concreto, limitándose a aplicar un procedimiento sin tener la plena consciencia de las técnicas, estrategias y herramientas que habrán de emplearse para lograr los objetivos, en general no contribuye a la obtención de los resultados deseados y no consigue los objetivos propuestos:

Existe, además, otra cuestión digna de ser tomada en cuenta: quien pone en marcha un método sin haber captado plenamente las razones que lo sustentan correrá el peligro de usarlo de manera superficial, quizá reduciéndolo a una simple *etiqueta*, de contenido cambiante o sin contenido realmente válido y coherente (Sánchez, 2005, p. 666).

Para poder desarrollar una propuesta, adecuada y eficaz, que describa y sistematice en la medida de lo posible, ese método ideal, encuentro que hay coincidencia en señalar que debemos partir del conocimiento de los elementos que integran un método. Otros autores

los denominan componentes (ídem.), algunos otros se refieren a procesos cognitivos y factores condicionantes (Martín, 2005, p. 266), o incluso lo describen como un marco de análisis de los constituyentes del método (Kumaravadivelu, 2008, p. 84). Lo importante es que ya tenemos justamente un marco referencial, del cual vamos a partir para formular una teoría metodológica que tenga los criterios de particularidad, practicidad y posibilidad, como mínimo, y de los cuales haré referencia, con mayor detenimiento, más adelante.

Aunque estas teorías, enmarcadas en la llamada lógica del *post-método*, las consideramos como hasta cierto punto modernas y derivadas de planteamientos, formulaciones e investigaciones bastante actuales, cuando hablo de que tienen necesariamente que considerar, para ser diseñadas, la existencia de ciertos elementos (componentes, factores o constituyentes) del método, que sirven para estructurarlo, para delimitarlo y para entenderlo como un todo coherente en el que se encuentran implícitas esas cuestiones, me remito a las teorías de Anthony (1963), Mackey (1965), y, un poco más adelante, de Richards y Rodgers (1986).

La que ha sido considerada por varios estudiosos del tema (Kumaravadivelu, 2008; Sánchez, 2005), como la contribución más inteligente y puntual para poder simplificar la complejidad que encierra el problema del método en la enseñanza de las lenguas, es la de Anthony (1963), quien señala que hay tres importantes componentes que configuran todo método: el enfoque, el método propiamente dicho y la técnica o procedimiento. Aquí considero pertinente destacar que Aquilino Sánchez, cuando enuncia los tres componentes referidos, en inglés, lo hace como *approach, method and procedure*, traducéndolos como enfoque, método y actividad (Sánchez, 2005, p. 666), mientras que Kumaravadivelu, en su texto original en inglés, dice que los tres elementos de Anthony (1963), son *approach, method and technique* (Kumaravadivelu, 2008, p. 84). Es interesante porque, como ya vimos anteriormente, y en ello concuerdan los autores cuyas aportaciones estoy desarrollando en este trabajo, uno de los problemas que tiene el método es de índole terminológica, el problema de su ambigüedad, que comienza por la poca claridad conceptual. De ahí que, si bien los citados teóricos señalan el enfoque y el método como los primeros dos elementos a considerar, en el caso del tercero difieren, si tomamos en cuenta que procedimiento o actividad (*procedure*), en estricto sentido no es lo mismo que técnica o

estrategia (*technique*). Hay que señalar que no estoy citando el texto original y de primera mano, lo cual seguramente nos ayudaría a dilucidar esta cuestión. En esencia, el enfoque es el componente que se mantiene en el nivel de la conceptualización y de los principios, los cuales son asunciones que van acordes con la naturaleza de la lengua como tal y con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje; el método estaría un escalón por debajo, jerárquicamente hablando, con respecto al enfoque, ya que comprendería los materiales y las maneras en que se aplican los principios enunciados por el enfoque. El método es, entonces, de tipo procedimental, mientras que el enfoque es teórico y axiomático; el último componente es la técnica o actividad, que se definiría como la parte más práctica, es decir, las actividades específicas que vamos a utilizar para poder concretar el método, en el aula. Se trata de un diseño claramente jerárquico, desde el momento en que el enfoque va a determinar el método y este, a su vez, determinará la técnica o actividades.

Richards y Rodgers (1986), también estuvieron de acuerdo en que un adecuado diseño metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua debería de partir de componentes lógicos, subyacentes al método, y concordaron con Anthony (1963), en que igualmente son tres los elementos que lo conforman, sin embargo hay una distinción que vale la pena mencionar. Ellos definen el enfoque, el diseño y el procedimiento (*approach, design and procedure*), es decir, dejan fuera al método para introducir el concepto de diseño. Si bien, los dos extremos de ambas jerarquías podríamos decir que definen lo mismo, el enfoque de Anthony (1963), define más o menos lo mismo que el enfoque en Richards y Rodgers (1986), y lo mismo ocurre con la técnica o procedimiento, en ambos casos, entendido como la serie de actividades, estrategias, ejercicios e instrumentos que se emplean sobre todo en el aula de clase para alcanzar los objetivos; en el segundo escalón de la jerarquía, es donde estriba la diferencia entre ambas propuestas, el introducir el componente del diseño, en lugar del método, vuelve más global y más aquilatada esta propuesta que su antecesora y se ha demostrado su validez en la aplicación sistematizada de este modelo a diversas opciones metodológicas. Resulta oportuno, para efectos de lo que propongo en este estudio, enunciar lo que para el mencionado investigador son las 6 aportaciones importantes que incluye este modelo, en la fase denominada diseño:

a) Objetivos; b) selección y organización de los materiales docentes; c) actividades requeridas por el método; d) cometidos y responsabilidades de los alumnos; e) cometidos y responsabilidades de los profesores; f) cometido y función de los materiales docentes (Sánchez, 2005, p. 667)

Estas seis especificaciones de la propuesta teórica, son de gran valor para el trabajo que propongo, porque constituyen una especie de antecedente de lo que vendrá a ser la ideología del post-método, cuyos fundamentos están marcados por la particularidad (especificidad) de las situaciones concretas, derivadas del quehacer docente y las necesidad de cada contexto de aprendizaje. De esto me ocuparé más adelante, en el último apartado, antes hago un análisis, en el siguiente subtema, de cómo se tiene que enlazar el conocimiento de los elementos que integran el método con la concepción (tomando este término no en su acepción de asunción, pensamiento o creencia, sino como el de origen y creación) de una metodología de la enseñanza de las lenguas que sea adecuada a cada ámbito y tiempo en que habrá de aplicarse.

### **Concebir el método a partir de su epistemología. El desarrollo de la competencia comunicativa**

Los enfoques comunicativos, tan socorridos hoy en día para abordar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, sean estas primeras, segundas o extranjeras, a pesar de la vigencia y de los múltiples estudios que han demostrado su efectividad en el uso y adecuación de la lengua (no así cuando se trata de vertientes más estructurales-gramaticales), también se desprenden de un previo análisis de los constituyentes del método y una de sus principales virtudes es justamente la de no querer erigirse como el método ideal (o el único) por el que se logran alcanzar más objetivos con relación a las competencias que debe tener el hablante/usuario de la lengua. Es más, en muchas ocasiones, una teoría de la competencia comunicativa ni siquiera pretende ser vista como un método en específico, sino como un *approach*, un enfoque o aproximación teórica, de la cual habrían de desprenderse varios métodos o diseños metodológicos y, por supuesto, una

amplia gama de actividades, estrategias y herramientas, mucho más flexibles que las que se creen inherentes a ciertos métodos mucho más rígidos en sus fundamentaciones.

Lo que subyace a la cuestión de la competencia comunicativa como la aproximación metodológica más adecuada para abordar la enseñanza de la lengua, es justamente su carácter multidisciplinar. Desde su nacimiento como concepto, propuesto por Hymes (1972), la competencia comunicativa se ha caracterizado por ir evolucionando de manera paralela y en concordancia con la evolución de una serie de disciplinas que la configuran, además se ha venido enriqueciendo con nuevas corrientes y teorías, lo cual, lejos de hacerla desaparecer como enfoque metodológico, la ha fortalecido, reformulado y reconfigurado sin perder de vista el planteamiento inicial: refutar el concepto chomskiano de competencia lingüística, entendida como la capacidad que tienen un hablante y un oyente de producir un número infinito de oraciones partiendo de un número finito de reglas, dentro de una comunidad lingüística homogénea. A lo anterior la competencia comunicativa respondió que esa competencia lingüística puede utilizarse para explicar ciertos aspectos muy concretos de la lengua, pero no para servir de base de una teoría general sobre la lengua (Llobera, 1995, p. 13). Uno de los grandes aciertos de este enfoque para negarse a desaparecer o ser “engullido” (según la metáfora del pez grande que se come al pequeño) por otros métodos, es su idea de establecer la importancia de la multidisciplinariedad al abordar la enseñanza de la lengua, cuestión que ahora, en un paso más de esa mencionada evolución, se ha convertido en un carácter interdisciplinar (o incluso transdisciplinar, según otras corrientes educativas contemporáneas), que se constituye como piedra angular para poder abordar un programa de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, estudiosos como Widdowson (1983, p. 84), cuestionan estos modelos comunicativos argumentando la dificultad que existe en poder identificar la relación que hay entre los propios rasgos o elementos. En otras palabras, según el citado autor, se corre el riesgo de formar individuos con los conocimientos formales y estructurales de la lengua, pero careciendo de la habilidad de adecuación, es decir, con competencia lingüística, pero no pragmática. Esto resulta más fácil de identificar en el campo de las lenguas extranjeras que en el de la lengua materna. Mi postura, en coincidencia con Maqueo (2012, p. 153), es que este “analfabetismo funcional”, también se identifica cuando se trata de la lengua

materna. Y me atrevo a decir que en mucha mayor medida o, para hablar en términos didácticos, es más fácil de identificar ya que un importante presupuesto de las segundas lenguas y lenguas extranjeras es justamente que el hablante no logra alcanzar una competencia tan alta, ni en lo lingüístico ni tampoco en lo pragmático. Mientras que el caso de un usuario de su propia lengua que no consigue interactuar de manera eficaz en diversas situaciones comunicativas, lleva implícito el hecho de que no recibió una adecuada formación en el ámbito de la enseñanza de esa lengua, en sus diferentes niveles de escolaridad.

A partir de lo que se ha dado en llamar el “boom” de los enfoques comunicativos (fines de la década de los sesenta y hasta fines de los noventa del siglo pasado), muchos estudiosos han contribuido con sus investigaciones al desarrollo y crítica de esta perspectiva. El ámbito de la enseñanza del español no ha sido la excepción. Para Lomas (1999, p. 34) consiste en la “capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas”. Una definición que puede resumirse con la fórmula propuesta por Cassany y otros (1994, p. 85): la competencia comunicativa es la suma de la competencia lingüística, más la competencia pragmática. Pero dentro de esta aparente sencillez, hemos encontrado gran cantidad de investigaciones que desarrollan (en ocasiones con exagerada sistematicidad, en mi concepto), cada uno de estos componentes, de tal manera que la competencia lingüística estaría integrada por la competencia fónica o fonológica, sintáctica, semántica, morfológica, léxica, lectora, escritora, etc., mientras que la competencia pragmática estaría compuesta de la competencia estratégica, discursiva, sociolingüística, sociocultural, intercultural, kinésica, proxémica o más nombres análogos que se refieran al plano metalingüístico.

Por ejemplo, para Maqueo (2012, p.166):

Entre las diversas posturas que frente a la lengua tienen los estudiosos de la segunda mitad del siglo XX, se advierte la preponderancia que adquiere la inclusión de los aspectos sociales, culturales y comunicativos en la competencia de un hablante, tanto en el mundo de la lingüística y de la lingüística aplicada, como en el de las

ciencias de la comunicación, la pragmática, la psicología, la sociolingüística y, por supuesto, de la didáctica, amén de otras disciplinas interesadas en la cuestión.

Lo anterior es el resultado de una de las múltiples propuestas, derivadas de sendas investigaciones, que han tenido el acierto de ampliar el panorama en la forma de abordar la didáctica de las lenguas, extendiendo incluso el ámbito de acción de la competencia comunicativa, es decir, algunos estudios y teorías señalan que dentro de estos enfoques comunicativos se encuentran una serie de disciplinas que ayudarán a entenderlos a cabalidad, pero existen perspectivas que no están tan de acuerdo en que el hecho de pretender abordar la lengua y el lenguaje desde ópticas distintas a las tradicionales, conlleve necesariamente a hacerlo a través de un enfoque comunicativo. Quizá, como lo señalé anteriormente, entre la década de los años setenta y la de los noventa del siglo pasado, había gran convencimiento de que la moderna investigación en didáctica de las lenguas estaba circunscrita a una macro teoría, la de la competencia comunicativa, la cual se dividía en otras competencias, descritas por ciertas disciplinas o ciencias, consideradas inherentes a dicho enfoque pero que no se veían como aportaciones o perspectivas, sino como subdivisiones. De tal forma que podemos encontrar obras como el *vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua y lengua extranjera*, editado por primera vez en 2004, donde se dedica todo un capítulo al desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual se hace a través de siete subcompetencias: lingüístico-gramatical, léxico-semántica, sociocultural, pragmática, discursiva, estratégica y la comunicación no verbal (2005, pp. 449-593).

Resulta de mucha curiosidad científica el preguntarnos cuál es el criterio para establecer que esas son las subcompetencias y no otras. En estudios diferentes a los que se refiere la obra antes mencionada, se podían considerar como competencias independientes la léxica y la semántica o englobar en una sola la sociocultural y la pragmática. O también incluir otras competencias (o subcompetencias que es lo que se planteaba que fueran, en realidad), como la morfológica o la sintáctica, separándolas de lo que ahí se llamó “lingüístico-gramatical”. Lo cierto es que el margen de apertura de la competencia comunicativa desde sus inicios, dejó muy amplio el espectro para la descripción de sus componentes. Incluso, como antecedente inmediato al estudio del uso comunicativo de la



lengua, Lomas (1996), establece cuatro grandes grupos de disciplinas que forman parte de la evolución de las ciencias del lenguaje y que desembocarán en el auge de las corrientes sociolingüísticas y pragmáticas: la filosofía analítica, algunas ciencias sociales como la antropología y la sociolingüística, la lingüística del texto y la psicología evolutiva, dentro de la cual se encuentra la psicolingüística (citado por Maqueo, 2012, p. 168). En ese mismo tenor está lo que expone Tusón (1996), cuando afirma que hay muchas disciplinas que contribuyen a la correcta descripción y análisis de los hechos lingüísticos, entre las cuales destacan algunas ciencias sociales como la antropología, la sociología, la psicología o la filosofía, las cuales vienen a unirse a las que durante muchos años fueron consideradas las únicas que podían hacerlo, es decir, las disciplinas filológicas.

Para concluir este apartado, me referiré a un texto muy reciente en el que Carlos Lomas, en un capítulo donde hace un interesante recorrido por los presupuestos teóricos que él considera más importantes del enfoque comunicativo, nos recuerda que Canale y Swain (1980) sostenían que la competencia comunicativa debería estar compuesta por lo menos de tres subcompetencias principales: gramatical, sociolingüística y estratégica. Tres años después, Micheal Canale reformularía lo anterior para incluir el componente discursivo, el cual estaba originalmente incluido en la subcompetencia sociolingüística, de tal manera que serían cuatro las áreas de competencias, conocimiento y habilidad, que deberían fungir como marco teórico de ese concepto global llamado competencia comunicativa, al agregar la competencia discursiva a las tres originalmente propuestas (Lomas, 2014, p. 49-51). Por último, es conveniente destacar el esquema que plantea en este sentido el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, publicado por el Consejo de Europa, que dice que hay tres componentes, dentro de la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Dentro de la competencia lingüística, se encuentran las habilidades léxicas, fonológicas y sintácticas, entre otras; la competencia sociolingüística está determinada por las destrezas socioculturales del uso de la lengua y el componente pragmático es el que se describe a partir de la cohesión, la coherencia, el dominio del discurso, o sea lo que desde hacía algunos años venía estudiando fundamentalmente la lingüística del texto (Lomas, 2014, p. 62).

### **Más allá del método y del enfoque comunicativo**

Ha quedado establecido que lo que en este capítulo pretendo dejar muy claro, es que en materia de educación lingüística, nos encontramos en una permanente búsqueda del paradigma que nos ayude a resolver la compleja problemática que encierra este campo del saber. Para ello, lo primero que hay que distinguir es que una cosa es la investigación lingüística, otra la didáctica de la lengua y otra más la investigación en didáctica de las lenguas, aunque tienen puntos de convergencia o ciertas formulaciones y objetivos comunes, en definitiva es necesario separarlas por virtud de una importante variable, la enseñanza. Para clarificar lo anterior, Calsamiglia y Tusón (2014), nos presentan una sencilla explicación que yo interpreto de la siguiente manera: la investigación lingüística, así como toda la teoría de la lengua, es la que adquirimos básicamente por virtud de la ciencia filológica. Se trata, por supuesto, de una cuestión eminentemente descriptiva, dominada por las tradicionales disciplinas que se estudian en este ámbito, como la sintaxis, el léxico, la dialectología o la morfología. Es verdad que el primer paso para una formación docente, así como lo dicen las mencionadas investigadoras, es que de esas facultades de Letras salgan quienes se habrán de dedicar a la enseñanza de la lengua. Por tanto, el segundo ámbito que hay que distinguir es el de la didáctica de la lengua, definida de manera muy amplia como el conjunto de saberes relacionados con el análisis del hecho educativo lingüístico, los planteamientos y las posibles soluciones a los problemas que surgen del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Mientras que la investigación en didáctica de las lenguas, según lo describe Lomas, es de donde hemos podido aprender, con certeza, que:

La educación lingüística y literaria ha experimentado un innegable cambio tanto en lo que se refiere a las teorías que la sustentan como a las maneras de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores –lingüísticos, didácticos y socioculturales- que han contribuido a ese cambio (Lomas, 2014, p. 9).

O en el mismo volumen, Calsamiglia y Tusón (2014, p. 21):

La preocupación por dar respuestas a las necesidades de nuestro alumnado, nos llevó a buscar (y encontrar) nuevos paradigmas lingüísticos que hicieran más eficaz

y útil nuestra tarea educativa y que proporcionaran a nuestros estudiantes herramientas para ampliar sus competencias comunicativas, así como para reflexionar sobre la complejidad y riqueza de los usos lingüísticos.

Como podemos observar, la investigación en didáctica de las lenguas se constituye como un puente entre las teorías lingüísticas y la enseñanza de la lengua, cuyas principales aportaciones y descubrimientos en los últimos años, se dirigen no solamente al hecho de que una lengua es mucho más que su estructura y que lo verdaderamente importante es su uso; sino que dicho uso, es decir, lo que hacemos con la lengua, está asociado a una gran cantidad de factores que se siguen investigando y que continúan arrojando resultados muy interesantes pero a la vez un tanto desalentadores. ¿A qué me refiero con ello? Al hecho de que todavía en materia de didáctica de las lenguas, hay una enorme brecha entre el deseo y la realidad (Lomas, 2014); entre el saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras (Calsamiglia y Tusón, 2014); o dicho de otra manera, entre lo que debe ser y lo que es. Actualmente, una de las mayores preocupaciones de la didáctica de las lenguas, es intentar establecer, por un lado, los fundamentos teórico-conceptuales básicos de los que debe partir una adecuada pedagogía que cumpla con el cometido de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes, y por otro lado, encontrar el camino, es decir el método, para poder cumplir con ese objetivo. En ese aspecto, hay que destacar propuestas como la de Maqueo (2012), la de Calsamiglia y Tusón (2014) y la de Kumaravadivelu (2008). Las primeras dos las describo a continuación, mientras que de la tercera me ocuparé en las conclusiones, ya que se encuentra conformada por los fundamentos y factores que he venido desarrollando en esta investigación, además de que la esencia del llamado *postmétodo* en la enseñanza de las lenguas es precisamente establecer bases generales, teóricas y prácticas, que solamente podrán describirse y aplicarse en situaciones concretas, a través de la participación activa y reflexiva de cada uno de sus actores: el profesorado, el alumnado, quienes diseñan y proponen programas y los encargados de las políticas educativas.

Para Maqueo (2012), el enfoque comunicativo en la enseñanza del español sigue completamente vigente, hay que reconocer que debemos continuar viendo hacia el uso de la lengua como instrumento de expresión y de comprensión, y lo que hace la autora para

encontrar cuáles serían las disciplinas involucradas en el desarrollo de las competencias (o subcompetencias) necesarias, es desarrollar una concepción propia a la que denomina *enfoque comunicativo formativo*:

Existen diversas cuestiones que deben tomarse en cuenta si queremos lograr nuestros fines: el aprendizaje significativo y los conocimientos previos; las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, las diferencias individuales y la educación en equidad; la creación de expectativas, el enseñar a aprender, el desarrollo y la interacción individuales; la construcción de los diversos tipos de conocimiento: conceptual, procedimental e instrumental; la vinculación de los conocimientos con la realidad del alumno, sus intereses y su futuro; el énfasis en los aspectos culturales; el aprendizaje cooperativo... (Maqueo, 2012, p. 177)

Para ella, tomando en cuenta lo que acabo de citar, habría cuatro grandes competencias que conforman el enfoque comunicativo-formativo: la competencia lingüística, la competencia pragmática, la competencia en medios masivos y la competencia moral.

El otro estudio (Calsamiglia y Tusón, 2014), en ese mismo sentido de interdisciplinariedad, toma en cuenta las aportaciones que se derivan de investigaciones que han arrojado buenos resultados en tiempos recientes y las autoras se centran en lo que consideran que son las áreas que, además de conformar una adecuada y global teoría didáctica de la lengua, son las que más nos interesan en nuestra tarea docente. Así, en primer término, hay que tomar en cuenta las aportaciones de la sociolingüística y, dentro de ella, más específicamente, de la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional. Un segundo bloque lo constituyen la lingüística del texto y la teoría de la enunciación, integradas por nociones como macroestructura, microestructura, cohesión, coherencia, intertextualidad, la tipología textual, la noción de enunciado en contraposición a la de oración, entre otras. Como tercer grupo, las aportaciones de la pragmática y el análisis del discurso, con todas las bondades, pero también dificultades, que tiene el abordar la enseñanza de la lengua a través de las teorías y principios como la relevancia, los actos de habla, la cortesía o la cooperación. Se señalan ahí mismo, otros

enfoques disciplinares que indudablemente influyen en la educación lingüística, como la semiótica textual, la psicología del lenguaje o la psicolingüística cognitiva. El estudio concluye diciendo que los planteamientos desarrollados “proporcionan elementos de reflexión que son de gran utilidad para llevar a cabo proyectos de observación e investigación en las aulas” (2014, p. 31). Es importante, para terminar esta exposición, puntualizar lo que las investigadoras consideran como metas fundamentales de la didáctica de la lengua moderna:

En nuestra opinión, entre otros, hay tres objetivos esenciales para promover una educación lingüística de orientación comunicativa y crítica: a) situar a los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndolos en protagonistas de su desarrollo comunicativo; b) poner el énfasis en los usos discursivos variados que se producen en la vida social, desde los entornos más próximos hasta aquellos más formales y “lejanos”; c) formar personas competentes comunicativamente y críticas ante el alud de mensajes de todo tipo que llegan a adolescentes y jóvenes a través de los medios de comunicación, de Internet o de las redes sociales (Calsamiglia y Tusón, 2014, p. 31)

## **Conclusiones**

El mundo actual, envuelto en un vertiginoso ritmo de cambios y evoluciones, exige que las corrientes pedagógicas se encuentren orilladas a la búsqueda constante de fundamentos, teorías y métodos que solucionen lo que podríamos denominar, si no exactamente una crisis en materia de educación, sí un periodo de cambios constantes que merecen poner mucha atención a la manera de abordar la didáctica. En ese sentido, la educación lingüística, al reconocer que no existe un método o modelo único de enseñanza, se ha visto en la necesidad de investigar con mayor profundidad y cuidado cómo responder preguntas que siguen vigentes y que constituyen la parte medular de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Entre otras, podemos enunciar preocupaciones relacionadas con el definir adecuadamente la lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje, cómo se aprende y cómo se enseña en diferentes ámbitos y niveles escolares y también si es pertinente la distinción absoluta entre la didáctica de la lengua materna y la de las segundas lenguas y

lenguas extranjeras o deberían complementarse. De igual manera, preguntarnos: ¿son los enfoques comunicativos y las competencias que se derivan de ellos, la alternativa en la enseñanza de la lengua materna? ¿Estos enfoques comunicativos, pueden ser sujetos de perfeccionamiento y desarrollo a través de otras vertientes? ¿Cuál es el papel que desempeñan actualmente y cuál el que deberían desempeñar en la modernidad, los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje?

De acuerdo al recorrido que hicimos en este artículo, que forma parte del reporte relacionado con el marco teórico-conceptual y la explicación del desarrollo metodológico de una investigación que comenzó en el año 2013 y está casi llegando a su fin, podemos puntualizar los aspectos esenciales de donde debe partir el diseño de una teoría didáctica de las lenguas y sus culturas que sea adecuada a ciertos ámbitos específicos y que pueda ser construida y desarrollada por el docente como agente participativo y reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si estamos de acuerdo en que el método, como presupuesto fundamental de la educación lingüística, no puede ser seleccionado como alternativa, sino al contrario, lo que hay que buscar es una alternativa al método o a los métodos que se describen, entonces todo parece indicar que lo primero que debemos hacer es reconocer que el concepto de lengua y lenguaje, como presupuesto teórico, puede ser abordado por lo menos como sistema, como discurso y como ideología (Kumaravadivelu, 2008, p. 4). Luego, a partir de un análisis de los factores constitutivos y categorías que implica la noción de método, se determina que existen tres perspectivas para su diseño: métodos centrados en la lengua y el lenguaje, métodos centrados en el aprendiz y métodos centrados en el aprendizaje. Cada uno de ellos tiene (y debemos conocerlos), sus propios principios teóricos, una teoría del lenguaje, una teoría del aprendizaje y una teoría de la enseñanza de donde partirán y se diseñarán sus particulares estrategias y materiales didácticos, así como los procedimientos específicos de la clase (ídem. p. 90).

No es objetivo de este trabajo el dar un nombre al método que se describe, primero porque de hecho no es un método como tal, sino la perspectiva global de cómo habría de seleccionarse y con base en cuáles elementos, una pedagogía adecuada de enseñanza de las lenguas. En segundo lugar, porque resultaría contradictorio el hecho de que al estar

concluyendo que no debemos buscar afanosamente un método que nos solucione una problemática, etiquetemos esta metodología de trabajo como un enfoque específico. Sin embargo, coincido con autores como Kumaravadivelu (2003, 2008) y Baralo (2010), entre otros, en que el nombre de *postmétodo* es adecuado, debido a que no se está configurando como una corriente pedagógica autónoma, sino que el significado del prefijo, como se explicó líneas arriba, tiene una connotación mucho más ideológica que cronológica, tal como se está haciendo, por ejemplo, en el ámbito de la ciencia filosófica y su concepto de modernidad y posmodernidad.

Por último, esta pedagogía post-método, que se nutre de todas aquellas corrientes, estudios, teorías que han defendido el carácter interdisciplinar de la didáctica de la lengua, como las que describí en el cuerpo de este trabajo, debería ser visualizada, a su vez, como un sistema conformado por tres importantes parámetros didácticos: la particularidad, la practicidad y la posibilidad. El primero, considerado por algunos autores como el más importante:

Must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu (Kumaravadivelu, 2008 p. 171).

Es en este principio donde están los fundamentos que aportan las disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística o la etnografía de la comunicación. El parámetro de practicidad, según el mismo autor, es el que está relacionado con la construcción por parte del docente (reflexivo y participativo) de sus propias directrices didácticas, lo cual hace desde el aula, en su práctica diaria. El profesor postmétodo es aquél que no se percibe a sí mismo como alguien que aplica las teorías, sino como el que es capaz de teorizar la práctica (Edge, 2001, citado por Kumaravadivelu, 2008, p. 173). El tercer parámetro es el de posibilidad, cuya importancia radica en que pone énfasis en una serie de elementos, muy importantes, que deben verse como oportunidades y no como obstáculos para la implementación de esta corriente. Se refiere a que hay que reconocer que el desarrollo de teorías y prácticas docentes está condicionado a políticas educativas, representaciones ideológicas, factores económicos, sociopolíticos e

institucionales, que influyen en gran medida con el diseño de planes curriculares e incluso con la producción de materiales y textos para su uso en las aulas.

La tarea que tenemos quienes investigamos esta apasionante área de la didáctica de la lengua, tomada en el amplio sentido de la expresión, como educación lingüística, que puede ser lengua materna, segunda o extranjera, o de cualquier nivel de escolaridad, es convertirnos en agentes activos y reflexivos para buscar cerrar la gran brecha que existe entre la teoría y la práctica, entre deseo y realidad, haciendo posible el alcanzar los objetivos que plantean los enfoques comunicativos, conscientes de los cambios que se están dando en la conformación de la didáctica de la lengua, no solo en el ámbito puramente académico, sino en el ideológico, político e institucional. Concluyo con una sugerente cita, por el año en que fue emitida (1822) y por el autor que la hizo (Humboldt), la cual nos recuerda que estas posturas que aquí analizamos no son nuevas pero nos remiten a la responsabilidad que tenemos de pasar del ideal conceptual a una praxis que refleje uno de los anhelados objetivos de la enseñanza de la lengua y del enfoque comunicativo: que el usuario de la lengua sepa que se abre ante sí un horizonte inmenso que es susceptible de ser moldeado por virtud del lenguaje, dicho de otra manera, que lo más importante en esta materia es saber hacer cosas con palabras.

No es necesario que el pensamiento adquiriera una conciencia neta de este sistema [gramatical] (...) Basta que el espíritu, que instintivamente y sin darse cuenta procede siempre según este sistema, halle en el lenguaje, para cada una de sus partes, una expresión correspondiente, y hecha de tal manera que le conduzca naturalmente a captar otra parte con acierto y precisión (citado por Maqueo, 2012, p. 178).



## Bibliografía

- Anthony, E.M. (1963). "Approach, Method and Technique", *English Language Teaching*, 17: 63-77.
- Baralo, M. y S. Estaire (2010). "Tendencias metodológicas postcomunicativas". Abelló, Ehlers y Quintana (eds.) *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang, 210-225.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (2014). "El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras". Lomas, C. (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. México, Barcelona: Flacso, Octaedro, 21-36.
- Cassany, D. et. al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- González Di Pierro, C. (2014). "Didáctica de la lengua primera, segunda y extranjera. Esbozo contrastivo y nuevos enfoques en el área". Alcaraz, G. y M. Jiménez-Arnan, *Studies in Philology: Linguistics, Literature and Cultural Studies*. Cambridge Scholars Publishing, 5-16.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". Pride, J. & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lomas, C. (1999). "Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística". *Papeles de pedagogía*. 38-39: 2 Vols. Barcelona: Paidós.

- Lomas, C. (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. México, Barcelona: Flacso, Octaedro.
- Llobera, M. et. al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Mackey, W. (1965). *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman.
- Maqueo, A. (2012). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- Martín, J. M. (2005). “La adquisición de la lengua materna (L1), y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 281-286.
- Richards, J. y T. Rodgers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. et. al. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Muñoz, C. y Pérez, C. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, A. (2005). “Metodología: conceptos y fundamentos”. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 665-688.
- Sánchez, J. e Isabel S. (dirs.) (2005). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Tusón, A. (1996). “El estudio del uso lingüístico”. Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 67-108.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purposes and language use*. Oxford: Oxford University Press.

## COMPETENCIAS DE LOS LECTORES Y LOS ESQUEMAS SECUENCIALES<sup>1</sup>

Silvia Verónica Valdivia Yábar  
Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú

### Resumen

La hermenéutica post-heideggeriana, de Gadamer a Ricoeur, se opone a la tradición crítica de la Ilustración, haciendo hincapié en un punto esencial: es imposible acercarse a un texto sin prejuicios y, lejos de constituir un obstáculo al proceso de interpretación, estos últimos son absolutamente necesarios para que el texto sea inteligible. La comprensión de un texto se convierte en un fenómeno resultante de la fusión entre dos horizontes, el del texto y el de los prejuicios del lector. La actitud crítica defendida por la filosofía hermenéutica consiste en controlar la influencia de los prejuicios a la luz de la alteridad del texto en lugar de pretender excederlos por una neutralidad ilusoria del punto de vista del lector. Esta concepción encuentra prolongaciones fructíferas del lado de la semiótica narrativa y de lo que se designa por “teorías de la recepción”, que intentan describir, más allá de las estructuras textuales, las competencias pre requeridas por los textos para que se haga posible el fenómeno de su actualización por la lectura.

Buscamos en este artículo, a partir de diversos estudios sobre la recepción, comprensión y memorización de relatos, poner de relieve los principales tipos de esquemas secuenciales, que han sido desarrollados en diversas disciplinas, a fin de definir la forma en que se presentan los “prejuicios” del lector cuando los utiliza para comprender y anticipar las estructuras de los textos narrativos. La naturaleza específica de los relatos tiende a situar el análisis de los “prejuicios” del lector en un plano que intercepta a la vez a una semántica de la acción y a un conocimiento de la “retórica” de las narraciones. Tal situación requiere un trabajo minucioso de conceptualización si se quiere evitar la confusión, frecuente en los trabajos de los narratólogos, entre lo que señala un nivel u otro de la comprensión de las

---

<sup>1</sup>Este estudio se relaciona con nuestras investigaciones sobre “tensión narrativa”, que son financiados por el Fondo Nacional de Investigación de la Universidad peruana. 2012.

estructuras narrativas. Esta confusión principal está, a nuestro juicio, en la asimilación de la forma prototípica de la secuencia narrativa a la secuencialidad de la acción planificada. La confusión entre lo que señala el nivel de retórica (sucesión en el orden del discurso del nudo y del desenlace) y lo que se sitúa en el nivel accional o “endonarrativo” (sucesión cronológica el objetivo, la acción, y el resultado) condujo a anular una forma alternativa de “construcción de la intriga” basada en el misterio o el enigma. En este caso, el “resultado” puede servir para establecer la intriga y el descubrimiento del objetivo (por ejemplo, en el caso de la novela policial se descubre el cadáver antes de comprender los móviles y motivos del asesino). Es entonces en la identificación de los diferentes esquemas secuenciales de los relatos que seguiremos adelante en este artículo, como una tipología que nos parece urgente frente a la reciente proliferación de enfoques narratológicos.

## **Introducción**

Nuestro interés por la cuestión específica de la secuencia o los “esquemas secuenciales” se explica por el hecho de que estos últimos, como configuraciones temporalmente orientadas, permiten al lector anticipar la totalidad de un texto (o de una parte del mismo) y percibir retrospectivamente su unidad. También, porque ella se sitúa en el corazón de los trabajos narratológicos y necesita ser actualizada en una perspectiva pragmática. Propp (1970) es uno de los primeros autores modernos que ha dado una definición de la secuencia narrativa del cuento de hadas ruso que nunca dejará de ser repetido, reformulado y ampliado a partir de entonces:

Se puede llamar un cuento maravilloso desde el punto de vista morfológico de desarrollo, a partir de una mala acción (A) o de una falta (a), pasando por las funciones intermedias que llevan al matrimonio (W) u otras funciones utilizadas como desenlace. [...] Llamamos secuencia a este desarrollo. Cada nueva mala acción o perjuicio, cada nueva falta, da lugar a una nueva secuencia. [...] Un cuento puede comprender varias secuencias, y cuando se analiza un texto, se debe primero determinar de cuántas secuencias se compone (1970, pp. 112-113).

La narratología que, en contacto con la escuela estructuralista, está constituida como disciplina autónoma, no es naturalmente la única vía para descubrir la estructuración secuencial de los relatos. Esta ha convergido con las perspectivas de la psicología cognitiva (Mandler, 1984), de la inteligencia artificial (Schank y Abelson, 1977), del análisis interaccionista (Petitat, 1999, 2002), de la sociolingüística (Labov, 1978) y de la lingüística textual (Adam, 1997, 2001). Sin embargo, la posición pionera de la narratología para el análisis de la secuencialidad narrativa debe ser destacada, al mismo tiempo que deben ser reportados los límites de un enfoque centrado exclusivamente en las estructuras textuales y que sitúa fuera de su perspectiva la cuestión de las competencias de los lectores.

Por lo tanto, se trata de reevaluar los conceptos de género y de esquema narrativo canónico en una perspectiva pragmática, que integre a la vez los conceptos de competencia genérica y de horizonte relativa a la forma prototípica de los relatos. El género es transtextual, su descripción sólo se puede lograr por la objetivación de las competencias genéricas de un grupo de lectores. La forma prototípica de los relatos responde por el contrario a los imperativos pragmáticos, como los “modos”, a los universales del discurso (ver Genette, 1979). Pensamos que es por la interacción compleja entre las estructuras esperadas y las realizadas que la comprensión discursiva, la tensión narrativa (Baroni, 2002b) y numerosos efectos de lectura (ironía, parodia, teatro, etc.) pueden ser explicados. Además, frente a la tentación de reducir esta pluralidad de esquemas secuenciales resultante del análisis de orientaciones diversas a un modelo único, insistimos en el beneficio heurístico que puede mantener las distinciones entre géneros del discurso y secuencias estereotipadas de la vida cotidiana o entre la forma prototípica de los relatos y la acción intencional y planificada.

### **Los diferentes tipos de esquemas secuenciales**

En todas las teorías de recepción que parten del principio que un texto es un proceso inacabado, un tejido incompleto que se trata de completar por la actividad interpretativa, la cuestión de las competencias pre requeridas del lector ocupa un lugar destacado, ya que estas permiten explicar cómo estas brechas pueden ser completadas. Estas competencias, que son designadas por los términos horizonte de expectativas (Jauss), repertorio (Iser),

competencias enciclopédicas (Eco), prefiguración (Ricoeur), códigos (Barthes) o estereotipos (Dufays), son múltiples y de naturaleza diversa. Así, es evidente que la actualización de un relato requiere el recurso de las estructuras preexistentes en varios niveles: léxico y sintáctico (se trata de dominar el lenguaje que sirve de soporte al discurso), retórico, narrativo, temático, actancial e ideológico (Dufays 1994, p. 12). Nuestro objetivo no es presentar una nueva teoría de la lectura, solo vamos a revisar las competencias relacionadas con los esquemas secuenciales, que permitan al lector avanzar de las previsiones al desarrollo ulterior de un texto narrativo.

Todas las teorías están de acuerdo en que la contribución de las competencias de lectura, hecha por los lectores para asegurar su acto de recepción, se origina en dos fuentes principales: por una parte, la competencia propiamente intertextual, y de la otra, los conocimientos que derivan de nuestro universo de experiencias prácticas. Iser insiste sobre el hecho que el repertorio del lector está fundado también en las convenciones, que es posible referirlas a los “textos anteriores” como las “normas sociales e históricas”, que constituyen la realidad “extra-estética” del texto:

El repertorio comprende las convenciones porque el texto incorpora una familiaridad que le es exterior. Esta familiaridad no refiere solamente a los textos anteriores, sino también a las normas sociales e históricas, y más ampliamente, al terreno sociocultural de donde el texto es resultado —en resumen, todos los estructuralistas de Praga nombraron la realidad extraestética (1979, pp. 282-283).

Para Iser, el repertorio del lector es “una condición fundamental para que pueda formarse, entre texto y lector, una situación común” (1979, p. 284), a partir de la cual la comunicación es posible. También, señala que el texto se ve atrapado en una relación dialéctica de familiaridad y exploración de las potencialidades que contienen las normas de la tradición: “lejos de reproducir los sistemas de sentido dominantes, el texto de ficción se refiere a lo que en ellos es virtual o negado de alguna manera. Para ser tomados en el texto de ficción, las normas y los valores extra textuales se someten a la transcodificación de su validez” (Iser, 1979, pp. 285-287).

Sí con Iser, esta “realidad extraestética” sólo se vincula de manera indirecta a la secuencialidad de la acción. Esta relación es precisada en el enfoque semiótico de Umberto Eco. La diferencia entre el concepto de repertorio desarrollado por Iser y la de escenario que propuso Eco está sobre todo en el hecho que este último distingue entre las competencias enciclopédicas de los lectores, las que llevan el código de las secuencias de acción y las que permiten comprender (o juzgar) las estructuras ideológicas transmitidas por la obra (Eco, 1985, p. 88). Eco introduce un matiz entre la forma regular de las secuencias de acción, por las cuales el lector puede avanzar de las hipótesis relativas al desarrollo ulterior de la fábula, y la evaluación ética que el lector (a partir de un hipercódigo y de las estructuras ideológicas transmitidas por el texto) es capaz de hacer sobre estas acciones figuradas. La evocación de los escenarios, que son incorporados en la enciclopedia del lector, sirve principalmente para explicar el proceso de la comprensión textual, que integra las previsiones y las hipótesis del lector que pueden ser confirmadas o refutadas por el texto:

Pensamos que la comprensión textual está ampliamente dominada por la aplicación de escenarios pertinentes, como las hipótesis textuales condenadas al fracaso [...] que dependen de la aplicación de escenarios erróneos e infelices (Eco, 1985, p. 101).

Si buscamos evaluar las competencias de los lectores que les sirven para anticipar, con cierto grado de incertidumbre, las situaciones narrativas, construir las hipótesis, que serán confirmadas o refutadas por el texto que leerán, está claro que el concepto de escenario se revelará mucho más productivo que el de repertorio. Así lo resume Vincent Jouve: “La familiaridad con los escenarios comunes e intertextuales permite anticipar el texto siguiente” (1993, p. 59). Tanto con Eco, como con Iser, estos escenarios se distinguen en escenarios intertextuales y escenarios comunes: en la primera categoría, se encuentra todo lo que se refiere a los “esquemas retóricos y narrativos”, mientras que el segundo está vinculado a las “reglas para la acción práctica”, que el lector “comparte con la mayor parte de los miembros de la cultura a la cual pertenece” (Eco, 1985, p. 104). Eco subraya el paso

de la diferencia a la complejidad entre estos distintos tipos de escenarios y las consecuencias adversas que podrían llevar a la confusión:

El escenario intertextual “asalto al banco”, popularizado por las películas, comprende un número más pequeño de acciones, de individuos y de otras relaciones que el escenario común (1985, p. 105). Cómo hacer un asalto al banco, al cual se refieren los ladrones profesionales (y los aficionados fracasan seguido justamente porque ellos utilizan para una acción práctica un escenario intertextual y no un escenario común, sólido y redundante) (1985, p. 105).

Sin embargo, si la noción de escenario común se refiere a una competencia de la experiencia, nos parece que su unión por Eco a la noción de esquemas (Minsky, 1975) limita el alcance. Parece necesario, por nuestra parte, ampliar el examen de las competencias extratextuales de los lectores en “la acción práctica”, en el conjunto de las áreas cubiertas por la semántica de la acción, a fin de integrar la forma prototípica de las acciones intencionales y planificadas, que juegan un rol central en la estructuración de los cuentos.

En cuanto a los escenarios intertextuales, Jouve precisa sus vinculaciones con la noción de género (o architexto) y su función en la configuración de las expectativas del lector:

Cuando él lee los relatos que pertenecen a un mismo género, el lector espera lógicamente encontrar las series de acciones estereotipadas. El aficionado de cuentos de hadas, por ejemplo, puede razonablemente pensar, que cuando él abre un libro, el héroe va triunfar y esposar a la hija del rey. El narrador, por supuesto, puede jugar con la competencia intertextual del lector tomando lo contrario de una secuencia tradicional. Así, en *Le Duel* de Tchékhov, los dos adversarios se separan reconciliados y humanamente enriquecidos (Jouve, 1993, p. 59-60).

Esta ilustración del rol desempeñado por los escenarios intertextuales en el acto de lectura pone en evidencia el juego que hace constantemente entre las estructuras narrativas actualizadas (macroproposiciones de la fábula) y las estructuras virtuales, transmitidas por



los escenarios de la cultura intertextual del lector, que configura sus expectativas, sus previsiones o sus paseos inferenciales. Eco designa así al acto que consiste en recurrir a las referencias extratextuales para elaborar las hipótesis o las anticipaciones en el curso de la lectura: “Estas rutas de escape del texto, las llamamos paseos inferenciales” (1985, p. 151).

Dufays (1994), quien revisó el conjunto de los estereotipos que participan en el proceso de la lectura, procedió hacer varias distinciones en cuanto a los diferentes universos referenciales, en los cuales los códigos del lector pueden hacer volver. Entre ellos, él menciona en particular los referentes extratextuales, es decir, aquellos que reenvían a los elementos que pertenecen a la cultura del lector (y que son almacenados en la memoria a largo plazo), y los referentes intratextuales, que están situados dentro de los límites del texto propiamente dicho, destacando su estrecha interdependencia en el proceso de comprensión de un texto: “el lugar donde se juega la significación no es el texto ni el contexto, sino la relación (o, más bien, la tensión) incesante que la lectura produce entre estos dos espacios” (Dufays, 1994, p. 61). Adam habla en cuanto a ello de fuerzas centrípetas que “aseguran la cohesión del texto” y de fuerzas centrífugas de la intertextualidad y de la polisemia, que son igualmente necesarias para “que un efecto del texto sea producido y sentido en la lectura” (2001, p. 418).

Entre los referentes que están fuera del texto, Dufays introdujo también la distinción, ya encontrada con Iser y Eco, entre los “socioculturales” y los “literarios”, señalando un malentendido que se trata de evitar: no es cuestión de pretender que un texto pueda ser puesto en relación con un objeto del mundo que no estará ya, bajo una forma cualquiera, “textualizado” por la representación que le da la cultura. Adoptando la perspectiva semiótica de Pierce, Dufays precisa que “el término referente no tiene nada de inconveniente y precisa que un referente es siempre una interpretación del mundo, un objeto ya textualizado” (1994, p. 66). Sin embargo, es evidente que los “estereotipos” no tienen por único origen un repertorio de relatos literarios, que se relacionarían con las experiencias de lectura pasada, sino también un universo de experiencias prácticas vividas. Esto no impide a Dufays mantener esta distinción sobre el origen de los códigos del lector:

Se debe establecer una distinción entre los referentes “socioculturales”, o “extratextuales” en sentido estricto, que hacen referencia al mundo llamado “real”,

y los referentes que se pueden calificar de “literarios” (McCormick y Waller) “intertextuales” en sentido general (Coste), o incluso “transtextuales” (Genette), que hacen referencia a los objetos que solo tienen otra existencia textual (elementos de textos anteriores, tipos y géneros discursivos) (Dufays, 1994, p. 66).

En el enfoque limitado de los referentes socioculturales, Dufays continua su trabajo de tipificación distinguiendo entre código de acciones y los esquemas descriptivos, que permiten nombrar los objetos estáticos del mundo “real” (1994, p. 68). El concepto de código de acciones, que sólo parece aplicarse con Dufays al universo de los referentes “socioculturales”, es tomado en Barthes, pero este último subraya en cuanto a él —de una manera que converge con la doble naturaleza de los “escenarios” con Eco— el doble origen del código de acciones, cuya lógica procede del hecho o del escrito: “unos provienen de una reserva práctica de menos comportamientos comunes (tocar una puerta, dar una cita), los otros tomados de un corpus escrito de modelos novelescos (el secuestro, la declaración amorosa, el asesinato)” (1970, p. 193). Barthes precisa también que estas secuencias, sujetas a un orden lógico-temporal, “constituyen la estructura más legible” (1970, p. 193). Este código de acciones aparece como el verdadero predecesor del concepto de escenario tal como lo desarrollo Eco (1985) en *Lector in Fabula*.

Frente a la ambigüedad del término extratextual, que refiere a fuera del texto —ya sea literario o no— y a veces al área restringida de los códigos socioculturales (o escenarios comunes) por oposición a los códigos literarios (o escenarios intertextuales), proponemos remplazarlo por el término de *competencia endonarrativa*, propuesto por Gervais (1990), el cual designa el conjunto de los conocimientos enciclopédicos del lector acerca de la semántica de la acción, adquirido por la experiencia, y que se distingue de la competencia intertextual, la cual refiere exclusivamente a los estereotipos narrativos, entre los cuales se encuentran las secuencias de acciones ya configuradas por los relatos, a los cuales se accede exclusivamente a través de prácticas sociodiscursivas (intercambios verbales, lectura, espectáculos, etc.). Continuaremos nuestra exploración de las competencias del lector siguiendo este doble eje de análisis.

De la “memoria literaria”, Dufays nota en particular las “convenciones propias a los diferentes tipos, géneros y sub géneros discursivos” (1994, p. 67). En esta última área, las

competencias “genéricas” son esencialmente las que juegan un rol determinante, igualmente el dominio de la forma canónica de las secuencias narrativas, que está esencialmente constituida por la oposición estructural entre una “complicación” y una “resolución” (Labov, 1978) y que es a veces descrita como formando un esquema quinario<sup>2</sup>. En cuanto a los géneros discursivos, ellos pueden también ser descritos bajo la forma de secuencias más o menos complejas. Larivaille, por ejemplo, generalizando el concepto de secuencia desarrollado por Propp (1970), distingue la forma de la secuencia narrativa básica, cuyos elementos son invariantes, de los contenidos específicos que dependen del género: “proponemos, en un cierto nivel, definir el cuento canónico como la sucesión cronológica y lógica de cinco secuencias de cinco funciones cada una, que serían transformaciones de las cinco funciones de una secuencia básica común al cuento y a otros géneros literarios” (1974, p. 379). Un ejemplo de este tipo de descripción secuencial de un género literario es proporcionado por el grupo de investigación de Julia Bettinotti (1986).

El análisis se centra en un corpus de 650 títulos de la colección de las novelas de amor Harlequin, y destaca una “transformación” particular de la “secuencia básica” evocada por Larivaille:

Escenario “chico conoce a la chica”:	Esquema narrativo canónico:
1. encuentro	- situación inicial
2. confrontación polémica	- nudo
3. seducción	- acción
4. revelación del amor	- desenlace
5. boda	- situación final

Se trata por tanto de diferenciar la “secuencia narrativa prototípica” (Adam, 1997) de las “secuencias estereotipadas”, definiendo un género particular, que son históricas, variables y particularmente subjetivas (los lectores pueden tener concepciones variables de los géneros en función de su cultura respectiva). A estos dos tipos de competencias, se puede agregar el conocimiento de los textos concretos (hipotextos o intertextos), que tienen

---

<sup>2</sup> Ver Adam (1997) y Larivaille (1974).

su propia secuencialidad, y cuya trama narrativa puede ser explotada directamente o indirectamente en otro relato bajo una forma de citación, de parodia, de reescritura, etc. (Genette, 1982).

De las competencias endonarrativas, los principales esquemas secuenciales llevan ya sea el desarrollo estereotipado de acciones de la vida cotidiana (por ejemplo, tomar el tren, ir al restaurante, organizar una fiesta de cumpleaños, etc.), cuya forma es relativamente estable y que es posible dar una representación bajo la forma de guiones (Schank y Abelson, 1977; Gervais, 1990; Fayol, 2000; Baroni, 2002a) o esquemas (Minsky, 1975; Eco, 1985), ya sea el desarrollo de la acción planificada, que sigue un esquema más o menos complejo, presentando las alternativas para cada etapa (Mandler y Johnson, 1977; Mandler, 1984). Mandler y Johnson (1977) proponen el esquema siguiente: activar > reacción > objetivo o plan > tentativa > consecuencias. La secuencia en tríada de Bremond (1973) puede ser vinculada a este tipo de desarrollo de la acción intencional (activar > pasaje al acto > resultado). El concepto similar de “plan-acto” con Gervais (1990) insiste en la relación de subordinación entre los medios y los objetivos: objetivo > plan acto > resultado.

Más recientemente, una forma intermedia de esquematización de la acción ha sido elaborada por el grupo de investigación “relato, secreto y socialización” dirigido por André Petitat, y esta ha permitido establecer un modelo interaccionista, integrando a la vez la dimensión estereotipada de las acciones contextualizadas y la dimensión reversible de la acción reflexiva (Petitat y Baroni, 2004). En la ayuda de un número restringido de matrices interactivas básicas (el contrato, el regalo, el orden, la prohibición, el daño, etc.), que poseen ciertos rasgos estereotipados (por ejemplo, para el contrato: proposición > aceptación > realización > evaluación > regulación), que son capaces de desarrollar maneras muy diversas (por ejemplo, el contrato puede ser honesto, falso, transgredido, respetado, ingenuo, imposible, una transgresión puede ser abierta, disimulada, ignorada, descubierta, sancionada, perdonada, etc.), es posible de resumir en forma de secuencias la mayor parte de las acciones y de los eventos que componen un relato. Guiones, matrices interactivas y esquema de la acción planificada permiten, en diversos grados, plantillas y diagramas interactivos de la acción pretendida, por consiguiente, en diversos grados, dar

cuenta de la manera en que los relatos se estructuran a partir de una semántica de la acción “endonarrativa”.

Se puede resumir en una tabla sintética los diferentes tipos de esquemas secuenciales que hemos revisado. Los efectos de la lectura son el producto de la tensión entre las estructuras narrativas abstraídas del texto (las macroproposiciones, que según Van Dijk y Kintsch (1978) son los elementos transfrásicos que forman las secuencias textuales vinculadas a las competencias endonarrativas e intertextuales del lector y del productor del texto) y las proyecciones o paseos inferenciales de los lectores, que son configurados por diferentes tipos de escenarios intertextuales (o esquemas secuenciales “narrativos”) y de escenarios comunes (o esquemas secuenciales “endonarrativos”). Entre estos diferentes escenarios o “esquemas secuenciales”, distinguimos entre las competencias endonarrativas e intertextuales (en el sentido amplio) y entre las subcategorías que son, por un lado, los conocimientos sobre la organización de las acciones rutinarias (o guiones), las matrices interactivas (secuencias estereotipadas reversibles), la lógica de las acciones intencionales y, por otro lado, aquellas que comprenden las regularidades genéricas (o competencias architextuales) y la forma prototípica de los relatos. Finalmente, mencionamos los hipotextos y los intertextos, que condicionan igualmente la lectura proporcionando las configuraciones concretas de acciones y no una abstracción de regularidades observables en el seno de un grupo más o menos importante de textos.

#### Esquema 1

La organización de los esquemas secuenciales que estructuran el relato y su recepción

Competencias endonarrativas (escenarios comunes)			Competencias narrativas (escenarios intertextuales)		
Guiones	Matrices interactivas	Esquema de la acción intencional	Hipotextos Intertextos	Architextos	Esquema narrativo canónico

Esta tabla sólo representa un estado provisorio de la cuestión, no es ni exhaustiva, ni sistemática, y solo pretende dar cuenta de las diferentes especies de esquemas secuenciales generadas por el análisis de los textos narrativos y definir las competencias lectoriales pre requeridas para asegurar su actualización. Esta esquematización podría ciertamente ser afinada, los casos podrían ser añadidos y ciertas distinciones están lejos de ser estrictas: en la categoría de las regularidades genéricas, sería por ejemplo posible diferenciar varias subespecies de escenarios intertextuales. Eco propone por su parte una jerarquía provisional que va desde los escenarios máximos o fábulas prefabricadas (la morfología del cuento de Propp sería un ejemplo de este tipo de hipercódigo global) a los *topoi* retóricos, pasando por los escenarios motivo (que determinan algunos actores, secuencias y adornos) y los escenarios situacionales (que imponen las restricciones al desarrollo de una parte de la historia) (Eco, 1985, p. 102-103). Además, es posible, en teoría, distinguir una acción rutinaria de una acción planificada o una acción intencional de un hecho fortuito. En efecto, se trata de polos de interpretación y no de categorizaciones definitivas e irrefutables (La filosofía analítica, según Anscombe (1990) se encarga de mostrar cómo el lenguaje ordinario refleja, con más o menos claridad, estas categorizaciones extremas de la acción), y los modelos que describen el esquematismo de la acción intencional proponen numerosas variaciones que no son perfectamente equivalentes.

Por último, se debe insistir sobre el hecho que estas diversas configuraciones secuenciales —que pueden servir para definir las secuencias textuales en la base de las competencias diferentes— son complementarias, y se trata de niveles que se superponen de manera compleja. Así, el resultado de una acción planificada, que alcanza su objetivo (nivel endonarrativo), puede servir para activar un relato (desempeñando una función en el esquema narrativo canónico) en tanto que conforma una regularidad genérica esperada (el éxito de la búsqueda del héroe en un cuento maravilloso, por ejemplo) y que concluyen una matriz interactiva (el héroe completó un contrato pasado con el rey). Se trata entonces de esquematizaciones secuenciales complementarias, que se entrecruzan de manera compleja, pero que no son intercambiables: un desenlace no es siempre conforme a una expectativa genérica y no es siempre realizada por la finalización esperada de una acción planificada o de una matriz interactiva. En un cuento paródico, el héroe puede morir accidentalmente,

tropezando en un precipicio, lo que puede constituir un desenlace aceptable para el relato —el relato es completo: se trata de la historia de una búsqueda que fracasa— en tanto que permanece inesperado desde el punto de vista genérico e interrumpe una matriz en plena mitad (el contrato con el destinatario no está completo).

### **Grados de generalidad de las secuencias endonarrativas e intertextuales**

A pesar de estas distinciones, que nosotros juzgamos necesarias de conservar, entre los diferentes esquemas secuenciales revisados, una cierta homología ha sido relevada entre la estructura de las acciones planificadas y el esquema narrativo canónico; así como entre los guiones y los géneros (Larivaille, 1974, pp. 384-387; Gervais, 1990, pp. 226-229). En el primer caso, se trata, de una parte y de otra, de configuraciones generales que permiten establecer las “conexiones entre los eventos que no pueden ser conectados según una cadena predeterminada” (Gervais, 1990, p. 177), lo que explica la razón por la cual una estructura secuencial única es suficiente para describir todas las acciones planificadas o todos los relatos configurados por una intriga. En este primer nivel, el esquema secuencial le da al lector el medio de producir eso que Eco (1981) designara por los “subcodificados”: una acción comprometida o un relato comenzado hizo esperar un resultado o un desenlace, pero la forma de este cierre permanece subdeterminado, marcado por una incertidumbre.

En el segundo caso, se trata al contrario de repertorios de secuencias (narrativas o accionales) sobrecodificadas, en las cuales las acciones son configuradas en función de contextos específicos a los cuales se refieren: la manera cómo se toma habitualmente un tren, el desarrollo estereotipado de un duelo en el occidente, la forma en que se celebra normalmente un contrato, etc. Un guion según Bonnet (1984, pp. 80-81) es una secuencia estándar de eventos que caracterizan ciertas situaciones tales como las referidas antes. El problema principal reside pues en la dificultad, incluso la imposibilidad, de elaborar un inventario exhaustivo de estos esquemas específicos que constituyen la enciclopedia de un (grupo de) lector (es), igualmente determinar el grado de abstracción que debe tomar la descripción esquemática de estas competencias: hay una diferencia entre la manera de tomar un tren “en general”, la manera de tomarlo en Suiza, en la India o en los Estados Unidos, entre cumplir esta acción hoy o hace cien años, o finalmente entre tomar un tren en

la realidad o en el occidente. Según Hjelmslv, el grado de intencionalidad o de extensionalidad de los conceptos de guion o de architexto depende en gran parte de una decisión arbitraria del analista. Los géneros de los discursos pueden igualmente ser caracterizados por una mayor o menor extensión, desde los grandes tipos discursivos (por ejemplo, descripción, explicación, argumentación, diálogo, narración, ver Adam, 1997) hasta los géneros literarios más convencionales (el género policial, el género fantástico, la ciencia ficción, etc.) pasando por ciertos subtipos intermediarios (por ejemplo, la tipología de los “textos de acción”, según Revaz, 1997: crónica, receta, relato, etc.). El riesgo es reducir las nociones de guion y de architexto a los conceptos heurísticos que no pueden ser reconstruidos a posteriori, en función de las necesidades del intérprete o de la operación (por lo general transgresivo) del estereotipo por un texto determinado<sup>3</sup>. Los programas de inteligencia artificial deben al contrario ser informados con antelación para poder ver el procesamiento de los textos. Este es el caso de SAM, programa construido por Schank y sus colegas de la Universidad de Yale (Schank y Abelson, 1977; Bonnet, 1984, p. 81-83).

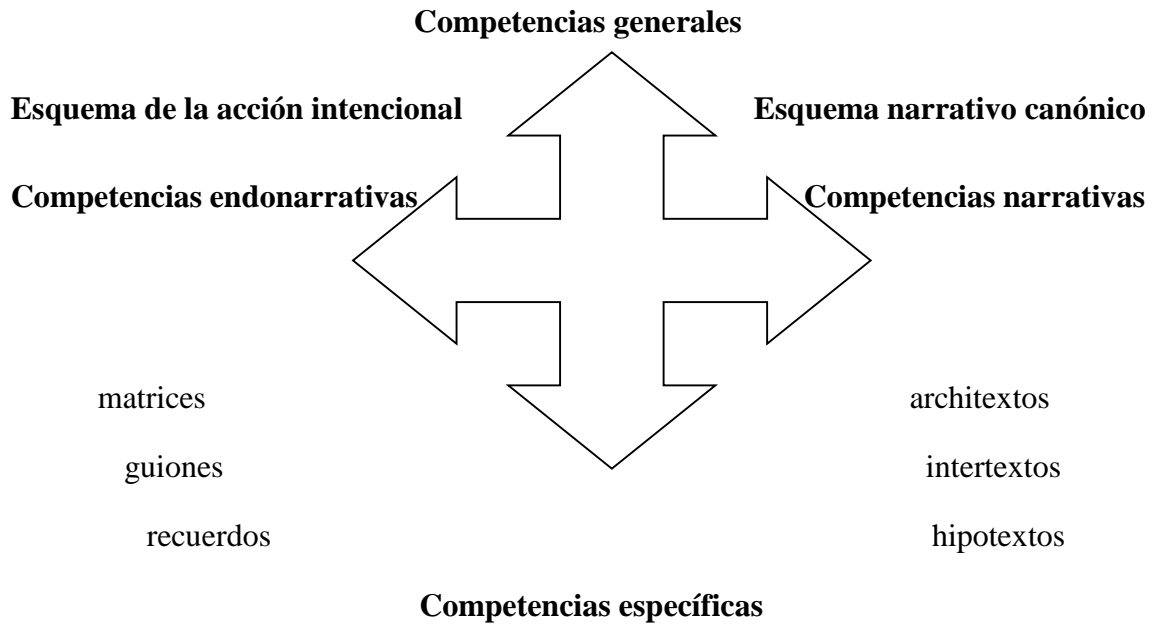
Sobre este punto, y al instalar los “motifèmes” de Alan Dundes (1980), el alto grado de generalidad de las matrices interactivas —que dejan un amplio espacio a la indeterminación resultante de la reversibilidad virtual de los intercambios y las variaciones relacionados con sus contextualizaciones— los enfoques pueden ser más del esquema de la acción planificada que de los guiones, lo que explica que es posible tratar la mayor parte de las situaciones interactivas que se encuentran en los cuentos con la ayuda de un número relativamente restringido (una docena) de matrices. Por el contrario, los intertextos e hipotextos determinan con precisión las configuraciones de eventos debido a que dependen de textos identificados. Del mismo modo, los recuerdos específicos, únicos o raros, y solo las reglas o las regularidades de comportamiento abstraídas de la experiencia, pueden participar en la actualización del sentido de un texto: por ejemplo, cuando una novela evoca una ruptura sentimental importante, una boda, una pasión devorante, un adulterio o la muerte de un ser querido.

---

<sup>3</sup> Para una definición esencialmente “transgresiva” de los géneros, ver Baroni (2003a).



*Esquema 2. Grados de generalidad de las competencias del lector*



### **Competencias y estructuras textuales**

Se trata todavía de explicar la razón por la cual abordamos estos diferentes esquemas secuenciales mediante las competencias del lector y no directamente por la detección de los estratos secuenciales que se pueden abstraer de los textos. Es evidente que estos diferentes escenarios, que pertenecen a la enciclopedia del lector y construyen sus expectativas y su comprensión del texto, estructuran igualmente el texto en sí, en la medida en que se considera el acto creativo del autor tal que se puede reconstruirlo hipotéticamente a partir de la evidencia textual. Estos permiten identificar estos eventos y estas macro proposiciones, que configuran los discursos más allá de los límites de la frase (Adam, 1997, p. 30).

Empíricamente e históricamente hablando, es a partir del análisis textual que la mayoría de estas secuencias ha sido puesta al día, y se ha juzgado útil ponerlas en relación con las competencias de los lectores, y no con las propiedades inmanentes de los textos. Sin embargo, hoy parece necesario subrayar el hecho que esta secuencialidad textual no existe

en sí, que solo tiene existencia en la medida en que es percibida por una conciencia, que el texto interpretó. Como señala Iser, “el texto, en su artificialidad, es pura virtualidad; su actualidad, solo podrá encontrarla en una conciencia” (Iser, 1979, p. 279). Si, desde un punto de vista heurístico, la secuencialidad solo puede ser aprendida mediante el análisis de tipo textual, por el contrario, desde un punto de vista ontológico, las secuencias solo existen de hecho en la conciencia, que es capaz de interpretar un texto. Eco (1985, p. 88) señala precisamente que el texto actualizado bajo la forma de estructuras discursivas, narrativas, actanciales o ideológicas es el resultado (más o menos estable o dinámico) de la reunión entre la expresión textual (la manifestación lineal del texto o el texto “potencial”) y un lector premunido de competencias enciclopédicas, que incorporan, entre otras cosas, los escenarios comunes e intertextuales. Poniendo el acento en las competencias de los lectores, buscamos destacar la tensión perpetua entre las estructuras esperadas y las realizadas por el texto: los esquemas secuenciales negados por el texto, o cuya exposición es estratégicamente retrasada, son tan importantes como los que son actualizados por él si desea comprender el conjunto de “efectos” generados por el relato, incluyendo los efectos de curiosidad, suspenso y sorpresa en la que se juega a menudo una parte importante del sentido de la narración (Baroni 2002b, 2003a, 2003b; 2004b). La expectativa de un desenlace puede dar lugar a un efecto particular cuando un autor juega maliciosamente al privar al lector, como en la famosa novela de Calvino “Si una noche de invierno un viajero”: en este caso, el desenlace juega por su ausencia, teniendo en cuenta que la competencia intertextual permite poner en evidencia la tensión entre el desenlace esperado (mediante un pacto de lectura implícita o explícita) y el no producido. Esta tensión es capaz de crear un efecto de sorpresa en el desenlace en un proceso de objetivación de nuestras competencias enciclopédicas (Eco, 1981).

El enfoque de la secuencialidad de los textos mediante las competencias permite justificar esta pluralidad de esquemas que son capaces de estructurar un mismo relato en diversos niveles: en efecto, no se trata simplemente de saber cuál tipo de secuencia está intrínsecamente ligado a un cuento dado o a un relato dado, sino más bien de poner en relieve varias maneras de abordar el texto, apoyándose en tal o cual forma de regularidad secuencial capaz de ser actualizada por él mismo. Es en definitiva el lector que vuelve a

elegir si necesita interpretar una proposición narrativa del tipo “él acepta” como una etapa en un contrato o el compromiso de lograr un objetivo difícil o el nudo de una intriga o una función, que se inserta en un orden genérico estereotipado. Sin embargo, no importa considerar cada una de estas interpretaciones “secuenciales” de la misma proposición narrativa como perfectamente equivalentes, ya que se sitúan en los planes conceptuales, en los cuales se trata de indicar las diferencias mayores.

## Bibliografía

- Adam, J. M. (1997). *Les Textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Adam, J. M. (2001). Textualité et transtextualité d'un conte d'Andersen: La princesse sur le petit pois. *Poétique*, 128, 417-441. París: Nathan.
- Anscombe, E. (1990). L'intention. *Raisons Pratiques*, 1, 257-266.
- Baroni, R. (2002a). Le rôle des scripts dans le récit. *Poétique*, 129, 105-126.
- Baroni, R. (2002b). Incompletudes stratégicas del discurso literario y tensión dramática. *Literatura*, 127, 105-127.
- Baroni, R. (2003a). Genres littéraires et orientation de la lecture. *Poétique*, 134, 141-157.
- Baroni, R. (2003b). Comment bluffer un lecteur de fiction... *Carnets de Bord*, 5, 30-36.
- Baroni, R. (2004a). La valeur littéraire du suspense. *A Contrario*, 2, 29-43.
- Baroni, R. (2004b). Surprise et compétences intertextuelles des lecteurs. *Poétique*  
Recuperado de <http://www.vox-poetica.org>.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. París: Seuil.
- Bettinotti J. (1986). *La Corrida de l'amour: Le roman Harlequin*. Montreal: Université du Québec. (Les Cahiers du département d'études littéraires, 6).
- Bonnet, A. (1984). *L'intelligence artificielle. Promesses et réalités*. París: Inter Éditions.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. París: Seuil.

- Dufays, J. L. (1994). *Stéréotype et Lecture. Essai sur la réception littéraire*. París: Collection ThéoCrit.
- Dundes, A. (1980). *The Morphology of North American Indian Folktales*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Eco, U. (1981). Guessing From Aristotle to Sherlock Holmes. *Versus*, 30, 3-19.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula*. París: Grasset.
- Fayol, M. (2000). Comprendre y produire textos escritos: El ejemplo del cuento. En M. Kail y M. Fayol (Ed.), *La adquisición del lenguaje* (pp. 183-214). París: PUF.
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. París: Seuil.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. París: Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
- Gervais, F. (1990). *Récits et actions: Pour une théorie de la lecture*. Longueuil: Préambule.
- Iser, W. (1979). La Fiction en effet. *Poétique*, 39, 275-298.
- Jauss, H. R. (1979). La jouissance esthétique. Les expériences fondamentales de la poiesis, de l'aisthesis et de la catharsis. *Poétique*, 39, 261-274.
- Jouve, V. (1993). *La Lecture*. París: Hachette.
- Labov, W. (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. *Le Parler ordinaire*, 457-503. París: Gallimard.
- Larivaille, P. (1974). El análisis morfológico del cuento. *Poétique*, 19, 384-387.

- Mandler, J. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Minsky, M. (1975). A Framework for Representing Knowledge. En P. H. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision* (pp. 135-143). New York: Mc Graw Hill.
- Petit, A. (1999). Cuentos y reversibilidad simbólica: Un enfoque interaccionista. *Revista Educación y sociedades*, 3, 55-71.
- Petit, A. (2002). Contes et normativité. En A. Petit (éd.), *Contes, l'universel et le singulier* (pp. 88-93). Lausanne: Payot.
- Petit, A. y Baroni, R. (2000). Dinámica del cuento y teoría de la acción. *Poétique*, 123, 353-379.
- Petit, A. et Pahud, S. (2003). Les Contes sériels ou la catégorisation des virtualités primaires de l'action. *Poétique*, 133, 15-34.
- Petit, A. et Baroni, R. (2004). Récit et ouverture des virtualités. *Lamatrice du contrat. Poetica*. Recuperado de <http://www.vox-poetica.org>.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. París: Seuil.
- Revaz, F. (1997). *Les Textes d'action*. París: Librairie Klincksieck.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. París: Seuil.
- Schank, R. y R. Abelson (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structure*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Van, Dijk T. y Kintsch, W. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 35, 362-394.

## PERFECCIONAMIENTO DE LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

María Eugenia Flores Treviño  
Universidad Autónoma de Nuevo León

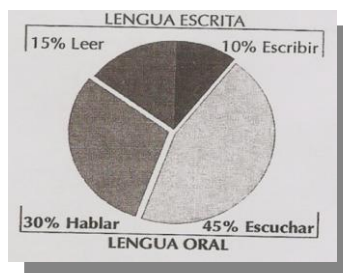
### Introducción

En este trabajo se parte del propósito específico del desarrollo de competencias en el uso de la lengua. En cuanto se da por supuesto por parte del docente —y del alumno— del nivel superior, que el estudiante “ya sabe” usar la lengua, por tanto, se descuida la reflexión sobre sus funciones, la descripción de sus estructuras, el estudio de sus características desde un enfoque pragmático y funcional. Igualmente es muy común que el docente privilegie el uso de la lengua escrita e insista sobre su aprendizaje y su uso, en detrimento de la atención a la lengua oral. Se propone el desarrollo de la expresión lingüística, en cuanto constituye una herramienta que habilitará al educando para el puntual conocimiento y dominio de su instrumento de comunicación. Se considera que ello le proporcionará la oportunidad de desempeñarse en igualdad de circunstancias para vincularse comunicativamente en su desempeño cotidiano, pues es bien sabido que, quien mejor se expresa, mayor éxito tiene en sus interacciones socio-lingüísticas.

Así nos referimos a atender a la llamada *oralidad secundaria* —propuesta por Walter Ong (1987, p. 20); la *secundaria o mixta* —que coincide con la escritura— y la *oralidad técnicamente mediatizada*, según Luchetti (2006, p. 14). De acuerdo con esta autora, habrá que atender la lectura como actividad instrumental que favorece el desarrollo de la competencia en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo que respecta a la escritura, concordamos con Luchetti en que habrá que favorecer la producción de textos adecuados a la situación comunicativa de que se trate, considerando la intención enunciativa, el destinatario y la estructuración textual (2006).

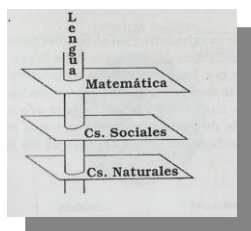


Con respecto a la trascendencia que representa la educación lingüística del sujeto, se concuerda con la propuesta de Luchetti, quien señala que, si se toma en consideración el desempeño lingüístico cotidiano de un hablante, los porcentajes correspondientes a su práctica de las cuatro habilidades o competencias lingüístico-cognitivas y comunicacionales o pragmáticas se representaría probablemente de esta manera:



**Figura 1. Propuesta hipotética sobre el desempeño lingüístico de un hablante** (Luchetti, 2006, p. 49).

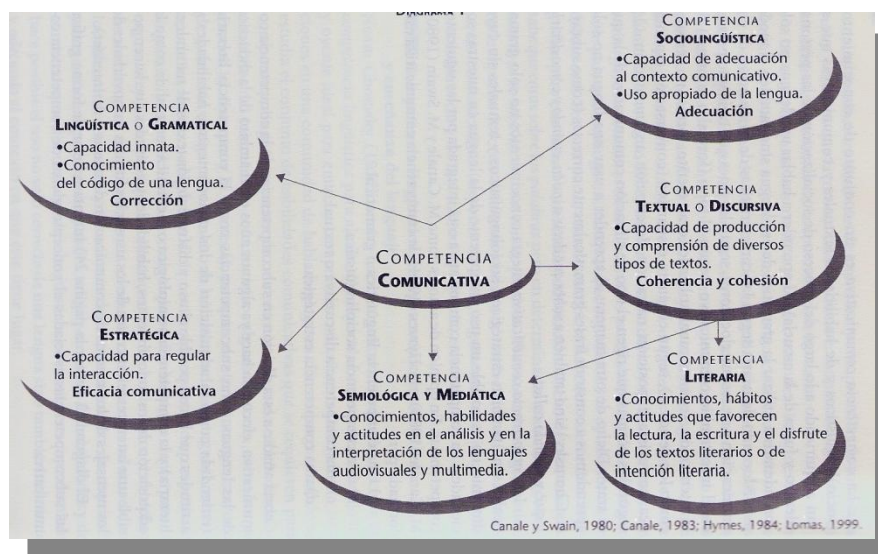
Mediante la representación arriba incluida, se proyecta la necesidad de atender al desarrollo de las cuatro destrezas, si se quiere obtener un uso eficiente de la herramienta de conocimiento y de interacción que es la lengua. A todo ello habrá que agregar que la lengua cumple una función mediadora para el acceso a las distintas áreas del conocimiento. Luccheti (2006) ilustra el proceso de la siguiente manera:



**Figura 2. Carácter instrumental de la lengua para acceder al conocimiento (9)**

Por tanto, la enseñanza de la escritura y la lectura no se pueden considerar terminadas al acceder al nivel de educación superior, en cuanto continúa el aprendizaje

formal del individuo. Además, el entorno socio económico actual cada vez exige más la eficiencia y competitividad expresiva, escritora y lectora del sujeto, la cual debe perfeccionarse a partir de su práctica desde un enfoque comunicativo y funcional. A partir de la Reforma educativa efectuada en nuestro país en 1993, que propuso el enfoque comunicativo para la enseñanza del español, los investigadores se han dado a la tarea de buscar nuevas alternativas para su enseñanza la cual debe integrar los hallazgos que pudieran ofrecerle la lingüística y la sociolingüística modernas<sup>1</sup>, tal como señala Lomas cuando propone la integración a las competencias lingüístico-comunicativas propuestas por Canale y Swain (1983), Canale (1983) y Hymes (1984), la competencia literaria y la competencia semiológica o mediática (2009):



**Figura 3. Las competencias lingüístico- comunicativas, según Lomas (23).**

## Propósito

El presente proyecto tiene como finalidad la formación de recursos humanos a nivel superior para que mejoren sus capacidades comunicativas y a nivel escrito, así como favorecer el desarrollo de su competencia para la lectura e interpretación de textos diversos a partir del rediseño, optimización y operación sistemática del *Diplomado en Redacción*

<sup>1</sup> Barriga Villanueva, Rebeca y Claudia Parodi(1998) ofrecen información detallada al respecto en: *La lingüística en México (1980-1996)*

*avanzada y análisis e interpretación de textos*, el que, se considera una oportunidad para favorecer la adquisición y/o el desarrollo de las competencias lingüístico-cognitivas y comunicacionales.

Aunque existen diversas clasificaciones y tipologías, las propuestas pudieran presentarse como equivalentes<sup>2</sup>. Por tanto, una tipología incluyente comprendería estas competencias: lingüística o gramatical, sociolingüística o ejecutiva, estratégica o pragmática, literaria y semiológica o mediática. Su acepción se enlista enseguida: a) la competencia lingüística o gramatical: es el conocimiento del código de la lengua en sus aspectos fonológico, morfosintácticos y léxico-semántico (Lomas, 2009, p.25); b) la competencia sociolingüística o ejecutiva: referida a la capacidad de acción social que tiene el individuo para el empleo de los actos lingüísticos y no lingüísticos dentro de cierto contexto y situación para conseguir la comunicación deseada (Maqueo, 1993, p. 163 y Lomas, 2009, p. 23); c) la competencia discursiva o textual: vinculada con los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y producir diferentes tipos de discurso de acuerdo con las reglas de cohesión, coherencia y claridad (Maqueo, 1993, p. 193 y Lomas 2009, p. 25); d) la competencia estratégica o pragmática: relacionada con la capacidad de uso de expresiones lingüísticas y no lingüísticas de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones, el cómo, cuándo y dónde decir qué. Esta competencia es el conjunto de estrategias de uso que toma en cuenta la situación comunicativa y que se refiere a las reglas —de tipo social, cultural y psicológico— que rigen la forma en que se emiten los enunciados (Maqueo, 163; Lomas, 29); e) la competencia literaria mediante la cual se obtienen conocimientos, se desarrollan hábitos o actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de textos literarios o de intención literaria (Lomas, 2009, pp. 26-31); f) la competencia semiológica o mediática por la que se cuenta con conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y la interpretación de los lenguajes audiovisuales y multimedia (Lomas, 2009, pp. 31-35).

Por otra parte, la investigación “Perfeccionamiento de la escritura y la lectura desde un enfoque comunicativo” es congruente con los objetivos establecidos tanto por la Secretaría de Educación para la enseñanza del español, como con los que contienen los

---

<sup>2</sup> Aquí se hace una integración de las competencias propuestas por Maqueo, 2007 y Lomas, 2009.

programas de la Licenciatura en Letras y la Maestría en Lengua y Literatura, así como la Maestría en Educación Superior con especialidad en Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León e igualmente es coherente con la investigación realizada por los profesores de esta Dependencia en la línea de investigación institucional *Enseñanza de lenguas*.

Además, en nuestro ámbito se persigue una educación que forme al individuo para la vida: ¿qué mejor que considerar las prácticas sociales del lenguaje como referencia para ofrecer una mayor aproximación al entorno comunicativo del educando?

### **Los Fundamentos**

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, se origina en las innovaciones en la enseñanza de lenguas realizados en Inglaterra a finales de los años sesenta. El enfoque situacional había cumplido su ciclo y se requería un estudio más cercano al lenguaje y al concepto tradicional de que las emisiones además del significado que poseían, expresaban el sentido que imprimía la intención del hablante o escritor. Chomsky había demostrado desde finales de los años cincuenta, que las teorías existentes del lenguaje no cubrían las características esenciales de la lengua, como la creatividad y valor único de las oraciones individuales. Los lingüistas apoyaron estas declaraciones y constataron que las dimensiones del lenguaje no estaban siendo correctamente abordadas —como los potenciales funcional y comunicativo del lenguaje. Posteriormente, la postura chomskiana se actualizó y orientó “en un sentido sociocultural gracias a las aportaciones de la teoría lingüística, de la etnografía de la comunicación y de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas (véase Lomas, Osoro y Tusón 1993, Lomas 1999) (en Lomas, 2009, p. 93). A diferencia de quienes estudiaban la competencia lingüística, “los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de las funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades sociales” (Hymes, citado por Lomas, 2009, p. 91).

El presente proyecto se sustenta en las propuestas de Lomas (1999, 2009), referidas al enfoque comunicativo de la enseñanza gramatical; al trabajo de Blanche Benveniste sobre oralidad y escritura, así como a las propuestas por Efland/Freedman/Stuhr (2003) respecto al manejo de los conceptos posmodernos en el aula e igualmente a su propuesta sobre el manejo de la deconstrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>3</sup>. Coincidimos con Lomas, quien recomienda “centrar la enseñanza del español en los procedimientos, las habilidades, las estrategias comunicativas y el uso de la lengua en clase” (1999, p. 73).

### **Antecedentes**

Este proyecto tiene sus antecedentes en otras investigaciones realizadas por la responsable:

- a) El proyecto “El Habla de Monterrey. Segunda fase” en el que participan como colaboradoras la Dra. Lidia Rodríguez Alfano y la Mtra. Tzitel Pérez Aguirre sustentado por el Programa de apoyo a la Investigación Científica Y Tecnológica de la UANL (PAICYT 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009), claves DS1387-06, DS1387-07, DS1387-08 respectivamente). Uno de los objetivos principales de esta investigación ha sido la difusión en las redes electrónicas de las seis bases de datos orales y escritos. Tales apoyos han permitido incorporar los resultados del proyecto al Programa de Estudios del Español de España y América (PRESEEA) que es coordinado desde la Universidad de Alcalá, y se propone realizar estudios comparativos de los usos del español en diversas ciudades de nuestro continente y de España. Esta incorporación se realiza mediante la recopilación de entrevistas, con el fin de que la muestra de habla coincida cronológicamente con la que está siendo recolectada, por investigadores integrados en el PRESEEA, en más de 30 ciudades donde se usa el español como lengua oficial.
- b) El proyecto desarrollado durante el periodo 2008-2009 a través de una beca posdoctoral en donde se asesoraron tesis, se participó con ponencias y publicaciones y se organizó un grupo de investigación para el desarrollo de una investigación en la

---

<sup>3</sup> No obstante ellos lo proponen respecto a la enseñanza del arte, aquí se considera adecuado retomarlo para adecuarlo a los fines de la enseñanza del español.

que se aprovechara el corpus de El Habla de Monterrey para la enseñanza del español. Este sub proyecto se inscribe en “El habla de Monterrey. Segunda etapa” dirigido por Lidia Rodríguez Alfano y apoyado por el CONACYT, clave F1056426.

c) Proyecto “Aprovechamiento de un corpus oral en la enseñanza del español”, apoyado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) dentro del programa de Reincorporación de ex becarios clave: PROMEP/103.5/07/ 2522, UANL-EXB-309, donde se realizó la indagación de las estructuras del habla oral para aplicarlas a la enseñanza del español en la educación superior a partir del material existente recabado en las entrevistas audiograbadas y transliteradas. Los trabajos realizados en esta indagación por el equipo de trabajo (10 profesores-investigadores invitados) se recogieron en el libro *En busca de nuevas rutas para la enseñanza de la lengua. Aprovechamiento de un corpus oral para la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera* que se encuentra en prensa.

d) En el año 2007 a partir de la propuesta diseñada por la Dra. María Eugenia Flores Treviño, se autoriza la creación y operación del Diplomado en Redacción y Escritura creativa. Este Diplomado se ha impartido dentro del Programa de Formación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a partir de un programa de diseño modular, es impartido por profesores del Colegio de Letras Mexicanas a la comunidad académica y al público interesado durante tres años (los periodos enero-junio de 2007, agosto-diciembre de 2007; enero-junio de 2008-agosto-diciembre de 2008; enero-junio de 2009, agosto-diciembre de 2009) en jornadas sabatinas de cinco (5) horas y, en el último semestre de 2009, se ofertó en sesiones semanales. A lo largo de la operación de este Diplomado se ha formado entre 30 y 50 alumnos por semestre, cifra que resulta en la capacitación de aproximadamente 300 recursos humanos en las áreas referidas a lo largo de su operación. Entre los asistentes se cuenta con estudiantes de licenciatura, amas de casa, profesionistas de áreas diversas, incluidos los universitarios y docentes del nivel superior. En 2009, este Diplomado ha sido solicitado por la Esc. Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” e impartido en sus instalaciones para actualizar a los profesores de Licenciatura en Educación

Secundaria de todas las especialidades de conocimiento que se ofertan en educación secundaria, e igualmente se solicitó por la Esc. Normal “Miguel F. Martínez” como un curso remedial requerido para los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar.

### **Planteamiento del problema**

Sin embargo, a pesar del impacto favorable y el incremento y diversificación de la demanda de este Diplomado, se han detectado áreas de oportunidad que motivan el presente proyecto:

a) El diseño original del Diplomado ya no corresponde a las características de los destinatarios, los cuales se han diversificado e incrementado en cuanto se cuentan entre ellos ya no sólo alumnos universitarios, público diverso y profesionistas de distintas áreas de la sociedad, sino estudiantes normalistas que serán profesores de educación básica e igualmente estudiantes que serán a su vez formadores de docentes. Este hecho requiere la revisión del currículo que se opera para adecuarlo a los nuevos objetivos que plantea la demanda actual del programa.

b) Si bien la operación del Diplomado ha sido continua, la demanda actual requiere de un mejor diseño curricular apoyado fundamentalmente en las áreas de oportunidad detectadas por la ANUIES y la SE, que atañen a la lecto-escritura; asimismo es necesaria una mejor divulgación y diseño logístico para optimizar los servicios que se ofrecen.

c) Se hace indispensable el diseño de una guía de implementación del diplomado a partir de alternativas didácticas para cada uno de sus módulos, este recurso permitirá sistematizar el proceso de enseñanza aprendizaje, replantear los objetivos establecidos para el Diplomado, así como facilitar su impartición por profesores, becarios o estudiantes de servicio social del Colegio de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

d) No se cuenta con libros de texto que faciliten las labores docentes y la impartición de los cuatro módulos. Se emplean materiales a discreción elaborados por los profesores responsables, de modo que, a partir de la realización de este proyecto existe la oportunidad de efectuar trabajo colegiado de investigación para mejorar el diseño del

Diplomado, así como de realizar la elaboración de los manuales para cada módulo que se constituirán en apoyos didácticos.

### **Originalidad**

Este proyecto se singulariza por ofrecer la mejora de las habilidades lingüístico-comunicativas adquiridas en los niveles de educación básica y media superior a partir del enfoque comunicativo de la enseñanza de la expresión oral, la lectura y escritura, así como promover el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del rediseño y optimización de un Diplomado, que ya se imparte. Igualmente tiene como particularidad el hecho de estar destinado para diversos perfiles de ingreso, puesto que se sustentará en las prácticas sociales de los destinatarios.

### **Finalidad**

A través de este proyecto, se pretende:

Revisar el programa que actualmente se imparte y efectuar labores de rediseño para actualizar y optimizar el diseño de cada uno de los cuatro (4) módulos de este Diplomado, con el propósito de que se consideren las áreas emergentes en la enseñanza del español en la educación superior comprendidas en la políticas públicas de la Secretaría de Educación, y aquellas propuestas por la ANUIES. Proceder a la elaboración de cuatro (4) manuales correspondientes a los contenidos que se imparten en los módulos, para que sirvan como materiales didácticos que coadyuven a la eficaz formación de los recursos humanos que continuamente demandan la capacitación que se ofrece e igualmente otras tantas Guías de implementación para ser empleadas por los responsables de la impartición de los módulos. Además, se creará la coyuntura para consolidar este grupo de trabajo en uno de investigación, que a partir de las labores indagatorias efectuadas a partir de este proyecto, se encarguen de la actualización y rediseño permanente del servicio que se brinda a partir de este Programa. El proyecto ofrecerá la oportunidad de actualizar a los profesores responsables a partir de cursos y talleres específicos, asistencia a congresos, difusión de los



resultados en publicaciones diversas y brindará la oportunidad de formar recursos de licenciatura, maestría y doctorado en las personas que funjan como becarios. Además la impartición de este Diplomado aún durante el periodo de desarrollo del proyecto, garantiza la formación de recursos humanos en promedio de cuarenta (40) por año.

### **Hipótesis**

La impartición de un programa de perfeccionamiento de la escritura y la lectura desde un enfoque comunicativo y funcional considerando los intereses inmediatos y prácticos de los sujetos en formación, sustentada en un diseño curricular congruente con los perfiles de los estudiantes y reforzada con materiales textuales de buena calidad donde se privilegien las prácticas sociales del lenguaje, redundará en un mejoramiento de la competencia comunicativa del alumno.

### **Objetivo General**

Rediseño curricular y elaboración de guías de implementación y manuales para operar el Diplomado en Redacción e Interpretación de textos.

**Objetivo Particular 1.** Rediseño de un Diplomado modular para el perfeccionamiento de la habilidad de escritura y comprensión textual desde un enfoque comunicativo que involucre: expresión oral, redacción inicial/redacción avanzada, escritura creativa, redacción de textos de investigación y lectura e interpretación de textos.

**Objetivo Particular 2.** Elaboración de cuatro (4) manuales, uno para cada uno de los módulos del Diplomado por el grupo de investigación.

**Objetivo Particular 3.** Operación del programa Diplomado en Redacción e Interpretación de textos.

## **Metodología**

El presente proyecto se desarrollará a partir del rediseño curricular del Diplomado en Redacción avanzada y escritura creativa que, desde 2007 se imparte por el Colegio de Letras Mexicanas para la Secretaría de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se procederá a capacitar a los profesores, becarios y colaboradores que imparten o impartirán los distintos módulos del Diplomado para que desarrollen alternativas didácticas del módulo del cual son responsables. Tales propuestas serán sustentadas en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, mismas que, al ser terminadas, proporcionarán las bases para la elaboración de las Guías de implementación de cada módulo. Dicha capacitación la realizarán una colaboradora y una becaria, ambas con Maestría en Educación con especialidad en Formación de recursos humanos. Posteriormente se procederá a la investigación, a la búsqueda de materiales para su selección, así como al diseño de ejercicios y actividades para la elaboración de los manuales de cada módulo. Tales labores implicarán a los becarios y colaboradores del grupo de trabajo. Simultáneamente, los miembros del grupo de investigación participarán en eventos académicos individualmente o en co-autoría con los avances y resultados de la investigación que realizan, los cuales podrán ser corregidos y aumentados para ir elaborando los Manuales de cada módulo. La aplicación, revisión y corrección de los avances del trabajo será posible gracias a que los mismos becarios y profesores del grupo de trabajo serán los encargados de operar el Diplomado, de esta manera podrán efectuar una autoevaluación e ir incorporando los resultados de su práctica a la propuesta que elaboran. Igualmente, como algunos profesores imparten más de un módulo del Diplomado, podrán realizar los Manuales en co-autorías, lo cual permitirá el trabajo colegiado.

## **Equipo de trabajo**

El grupo de trabajo estará conformado por tres investigadoras pos-doctorales, así como estudiantes colaboradores de licenciatura, maestría y doctorado. Igualmente se integrará por cuatro profesores colaboradores.

## **Relevancia e impacto de los resultados**

Este proyecto, al desarrollarse, tiene diversas áreas de incidencia:

### **Impacto Académico:**

- Diseño de un programa académico en la Modalidad de Diplomado con cuatro (4) módulos de 40 horas.
- Diseño y elaboración de cuatro (4) Guías de implementación de los módulos en la variante de Alternativa didáctica.
- Diseño y elaboración de cuatro (4) Manuales, para trabajar los contenidos modulares.
- Formación de recursos humanos de licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado.
- Formación de recursos humanos a través del Diplomado en cantidad de 40 por año.
- Difusión de los avances y resultados del proyecto en distintos eventos académicos.
- Publicaciones diversas con los avances del proyecto.
- Organización de eventos académicos en apoyo al proyecto.

## Bibliografía

- Benveniste, C. (2002). “La escritura. Irreducible a un código” en Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 15-30.
- Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Efland, A., Freedman, F., y Stuhr P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1993). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. T. I y II.
- Lomas, C., Tusón A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*, México: Edere.
- Luchetti, E. (2006). *Didáctica de la lengua ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.
- Miller, J. y Weinert, R. (2002). “Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje” en Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp.77 a 110.
- Maqueo, A. (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: LIMUSA.
- Moreno De Alba, José G. (1991). *Notas para la investigación del español mexicano*, Anuario de Letras, México, 29.

Ong, W. (1987). “Introducción”, “La oralidad en el lenguaje”, “Psicodinámicas de la oralidad”, “La teoría de los actos de habla y la recepción del lector” en Algunos Teoremas: en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE, pp. 12 - 24, 38-80 y 164-166.

Pontecorvo, C. (2002), “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿Es aún válido “hablar bien para escribir bien”?” en Ferreiro, Emilia (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp.133 -149.

## **REFLEXIÓN Y PERCEPCIÓN DEL DISCURSO DOCENTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL**

Dalia Reyes Valdés  
Benemérita Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

### **Introducción**

La escuela queda atrás en su empeño por hacer frente a las promesas que hacen los documentos de educación en México. Los propósitos educativos andan a pasos agigantados, cuyos supuestos no logran alcanzar las acciones dentro de las aulas.

El estudio de esta realidad es imperativo, sobre todo cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece un compromiso con la sociedad que la escuela no ha podido lograr en sus egresados quienes, a decir de los perfiles de egreso teóricos, serán capaces de lo siguiente:

Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables. (SEP, 2011, p. 14)

Cada una de esas afirmaciones está cimentada en una solidez léxica ausente entre las habilidades mejor desarrolladas en nuestros adolescentes; aunado a ello, las escuelas normales egresan profesionales inoperantes en la transmisión de códigos lingüísticos elaborados, porque ellos tampoco recibieron la oportunidad y debieron quedarse en las formas restringidas del lenguaje.

Esta reflexión, obedece a la urgencia por comprender el profundo impacto social que esa limitación comunicativa dentro de las aulas implica para nuestro país. Los Talleres de Discurso docente se ofrecen como una vía para resolver, por medio de la reflexión discursiva y la metacognición, las limitaciones comunicativas en los estudiantes

normalistas, y así evitar que siga enseñando a la umbra de la irreflexión y los tabús, como el silencio o el prejuicio, porque se plantea la evidencia de un impacto significativo en sus transmisiones orales frente al grupo.

### **Explorar la realidad**

Los antecedentes del problema con la limitación discursiva docente se abordaron durante el IX Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México, cuando se expuso la postura perceptiva de los estudiantes de secundaria frente al discurso docente de sus profesores y practicantes, esto entre los resultados de un estudio exploratorio, consistente en una encuesta aplicada a 228 alumnos, cuyos resultados se utilizaron para diagnosticar la percepción que los estudiantes de secundaria tienen del discurso de su profesor practicante de español. Este instrumento se dividió en tres fases para tratar de saber cómo impacta el discurso del practicante de español en la práctica social del alumno en los aspectos sintáctico, semántico y ontológico, en su carácter constructivo por la posibilidad de ayudar a resolver conflictos comunicativos del estudiante de secundaria.

En resumen: no usan, en su contexto amistoso y familiar, conceptos vertidos por su profesor. No encuentran relación entre los asuntos abordados en clase y con su vida diaria. Los conceptos que aprenden provienen, en su mayoría, del libro de texto. No se sienten atraídos por la forma como habla su profesor. Encuentran funcionalidad en hablar como su profesor sólo para solicitar un empleo. Prefieren trabajar en el cuaderno que escuchar a su profesor. Les deja más impronta el trabajo realizado en el libro que el derivado de conversar con el docente.

La transmisión de la carga semiótico discursiva contenida en el discurso docente hacia el adolescente se ha reponderado en los nuevos estudios lingüísticos de la oralidad. La interacción, natural e inevitable, se torna un problema cuando el transmisor no es consciente del contenido en sus exposiciones y del impacto causado en el receptor. Elegir como tema nodal en este trabajo el análisis de ese impacto del profesor hacia el alumno responde, en primer término, a que el cometido inicial del docente sigue siendo transmitir información con fines de acrecentar los dominios y enriquecer categorías del estudiante; en

segundo, a la determinación de los perlocutivos —acciones como reflejo de lo aprendido a través del discurso docente— que el estudiante de secundaria llevará a su entorno social y, por ende, colaborará a partir de ese conjunto de formaciones léxicas en la estructuración comunitaria conceptual con su práctica social del lenguaje.

La práctica social del lenguaje es el punto axial para la enseñanza del español, de acuerdo con la Reforma 2011 para la educación básica. La correlación entre esta práctica y el discurso docente se considera en este estudio determinante para la consecución del propósito; en primer término, por ser condición necesaria y, en segundo, se aborda como una relación cuestionable para el proceso enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de las limitaciones discursivas en profesores de educación secundaria.

Las limitaciones discursivas en docentes, detalladas en los antecedentes de este estudio, establecen una comunicación predominantemente autoritaria, pobreza de vocabulario, endeble comprensión lectora, inadecuada interpretación de conceptos.

De todo lo anterior, podríamos derivar la dificultad que con estos estudios evidencia el docente para identificar los parámetros de calidad en los cuales fundamentar su expresión oral dentro del aula. En conjunto, las investigaciones sobre discurso docente encuentran códigos lingüísticos restringidos entre los docentes que, según la consideración de este estudio, determinarán una limitada acción social entre los estudiantes.

Sin embargo, frente a esa debilidad, se sometió a prueba la latente habilidad en alumnos normalistas para desarrollar su discurso, y el alcance de su impacto en tres dimensiones perceptuales en los alumnos de secundaria: orgánica, ontológica y epistemológica, posibilidades de facto detectables en la práctica social en los adolescentes.

### **Teoría poco práctica**

La fundamentación teórica principal consistió en la propuesta implícita en el apartado “Las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua”, contenido en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011), sus textos previos, simultáneos, implícitos y presupuestos. Además, fue relevante la nueva valoración de la oralidad como contenedora de la cultura en recientes estudios lingüísticos: esa oralidad es la práctica social, que, en



función de los propósitos educativos mexicanos, equivale al saber hacer exigido por la SEP como logro educativo en el nivel básico.

En este estudio se parte de la concepción de semiosis como cualquier forma de actividad, conducta o proceso que involucre signos. De la mano con Saussure, Chomsky y Foucault (en Haidar, 2009), se entiende como un proceso que se desarrolla en la mente del intérprete: se inicia con la percepción del signo y finaliza en la presencia en su mente del objeto del signo, parafraseando a Haidar (2009). Toda esta carga deberá adjudicarse tanto al emisor —profesor— como al receptor —alumno.

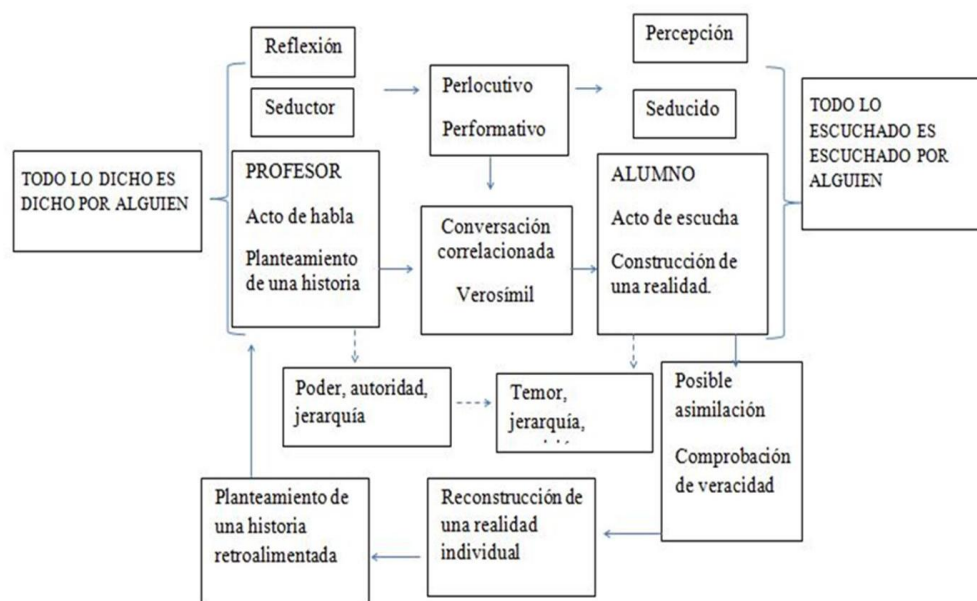
En el hecho enseñanza-aprendizaje, la semiosis discursiva debiera establecer la coalescencia significativa. Partir de un punto de interés común entre profesor y alumno lograría que el nivel de significancia provocado en éste se acreciente y, por sí mismo, estructure sus conceptos personales y universales.

Lomas (1999) expone los rasgos de los códigos elaborado y restringido. Con facilidad identificamos en cuál recae tanto el del alumno en general y el del docente predominante. Aun así, entre los docentes con códigos elaborados, tendríamos que asegurarnos de un proceso completo: a) profesor que exponga, controladamente, ese código, b) que el niño lo asimile y correlacione, c) profesor que lleve a la práctica social del alumno, d) que el niño la aplique, y e) que el niño lo disemine.

A los numerosos antecedentes científicos, estudios de casos y artículos publicados en medios pedagógicos alrededor del mundo, se debe agregar como antecedente para este estudio la experiencia de catedráticos cercanos y la propia como profesora frente a grupo en la Escuela Normal Superior de Coahuila y en nivel medio básico y bachillerato; todo esto conformó el cimiento y punto de partida.

La estructura a que se apegó el estudio puede observarse en el Esquema 1, en donde se detallan todos los elementos teóricos que atañen a la realidad educativa, los flujos reales y una propuesta de reorganización, a fin de subsanar las deficiencias con estrategias discursivas que más adelante serán retomadas en el diseño curricular del Taller de Discurso Docente. La seducción a través del lenguaje y la performatividad discursiva guiaron los enlaces.

*Esquema 1. Implicaciones teóricas y prácticas en el acto enseñanza-aprendizaje del español y una propuesta de incursión con estrategias discursivas docentes*



El Esquema plantea un flujo a partir de la enunciación ejercida por los docentes a la que están, inseparablemente aunadas su formación como profesional y como individuo, su jerarquía dentro del aula, y el posicionamiento sobre el tema que plantea a sus alumnos. La seducción es una acción deseable que deberá alcanzarse aún sobre el temor del alumno a la jerarquía, la predisposición o el prejuicio de éste sobre lo que el profesor desea que él aprenda. La salida en la propuesta esquemática termina con un constructo propio del alumno tras la asimilación de lo que escuchó, lo que reflexionó y valoró como útil para su contexto léxico-social.

### Tomar el discurso por los profesores

El procedimiento para abordar el problema, junto con los instrumentos de diagnóstico y evaluación, interviene las formas discursivas de alumnos normalistas de la ENSE Coahuila, practicantes de 7º semestre —quienes asumieron el rol del docente— por medio de un Taller de Discurso Docente. Al término del taller y de la práctica de los estudiantes

normalistas, se evaluó el cambio actitudinal de los alumnos de secundaria frente a la recepción sígnica y conformación de mensajes, todo ello para identificar lo significativo de esta transmisión. Para recabar la información se echó mano de instrumentos metodológicos correspondientes a la corriente mixta a fin de permear tanto resultados cuantitativos como cualitativos.

Al avanzar en la búsqueda con información fundamentada, fue posible hacer hallazgos pertinentes. Entre los estudiantes de secundaria: la valoración de sus formas lingüísticas como miembros de pequeños grupos; la estrecha relación que establecieron entre estímulo oral y respuesta afectiva hacia sus practicantes; el descubrimiento del diálogo como una vía para aprender contenidos de español, y la capacidad introspectiva de los adolescentes a partir de discusiones sobre textos leídos.

Entre los alumnos normalistas se detectaron procesos metacognitivos espontáneos y volitivos para la reflexión sobre su discurso y el interés por corregirlo; el descubrimiento del discurso como herramienta de motivación y creación de ambientes de aprendizaje; la posibilidad de cambiar el entorno familiar y social de sus alumnos, e incluso el propio.

Es conveniente, también, reconocer que ni los alumnos normalistas ni los adolescentes de secundaria tienen bastante con un ciclo escolar para el estímulo discursivo, aunque el estudio mostrará avances significativos, se acepta la persistencia de algunas deficiencias tanto en la reflexión entre los practicantes normalistas como en la percepción discursiva entre los alumnos de secundaria.

El propósito de la investigación fue hacer un estudio descriptivo, mixto y experimental sobre las vías de percepción del discurso docente por parte de los alumnos de secundaria; para ello, se analizaron las tres dimensiones mencionadas —orgánica, ontológica y epistemológica. Cómo impacta el discurso se conocerá por la forma como lleva ese impacto el adolescente a la práctica social en su contexto también en tres vías: lo usará para entenderse a sí mismo, para entenderse como miembro de una comunidad y para resolver conflictos. Este último es el planteamiento oficial emitido por la SEP como acción del saber hacer.

Al saber hacer se llega a partir del saber conocer, saber ser y saber convivir, una concepción holística que se aborda desde la Escuela Francesa del Análisis de Discurso,

formas adoptadas para estudio a fin de analizar la emisión discursiva docente y la percepción por parte de los estudiantes de secundaria. Lo anterior es una aportación de vías resolutivas para el deslinde que, en la actualidad, hace el profesor frente a grupo entre su interacción oral y el impacto que implica ésta en el ejercicio comunicativo del alumno en su medio social; se propone la conversación como una coyuntura entre los propósitos y los logros académicos.

Esa coyuntura se establece entre reflexión docente-percepción del estudiante, por ello se buscó modificar la reflexión sobre la primera para tornar significativa la segunda. Se auguró un resultado en ese tenor porque el ser humano tiene el lenguaje como vía privilegiada de distinción de especie, autoconocimiento y comprensión del mundo; un discurso racionalizado proporciona herramientas más pulidas para compenetrarse con las tres tareas.

Los paradigmas sociocultural y constructivista fueron la base para el desarrollo del Plan y Programas de Educación Básica 2006 (SEP, 2006) y la Reforma Educativa 2011 (SEP, 2011). El lenguaje es un punto axial para ambas matrices disciplinares, porque se ha demostrado que es la herramienta psíquica que permite el desarrollo de las estructuras cognitivas en los seres humanos hacia las funciones psicológicas superiores, un proceso de internalización progresivo o reconstructivo que consigue cambios estructurales y funcionales (Hernández, 2010).

El requerimiento hacia los docentes en cuestión discursiva elaborada, atiende a los criterios que permiten identificar el tránsito de funciones superiores básicas a superiores, porque ese avance no se denota en el aprendizaje de los alumnos. Wertsch (1988) los enlista así: a) el paso del control del entorno al individuo; regulación voluntaria; b) la realización consciente de las funciones psicológicas superiores; c) su origen y naturaleza social, y d) el uso de los signos como mediadores.

El proceso de aprendizaje en las corrientes educativas vigentes en México busca basar sus fundamentos teóricos en la capacidad del individuo para la construcción del conocimiento. Casirer (1998, p. 13) aporta un concepto de constructivismo: “el conocimiento es una interacción entre la nueva información y lo que es sabido y aprender es la construcción de modelos para interpretar la información recibida”.

Esa construcción se hará a partir de los estímulos producto de la interacción en el aula, con el docente y con sus iguales —sin descartar los procesos dentro del círculo familiar—; el docente deberá asumirse como el alimentador de información y como modelo. Bruner (1980, p. 28) describe tres vías para conocer algo: a) mediante el hábito a través de su ejecución como la organización secuencial con otros actos que lo facilitan; b) por medio de la imagen que es semejante a los que representa, ésta suele parecerse con aquello que se ha experimentado ya que posee una relación con la experiencia visual que en ocasiones las palabras difícilmente pueden expresar, y c) a través de la representación simbólica.

Las representaciones simbólicas adquiridas por el alumno deberán adquirir un significado en su contexto. Piaget (1995) conceptualiza este proceso en la asimilación, “en el que un esquema otorga un cierto significado a la información o elemento exterior (objeto o acontecimiento)” (p. 130).

El lenguaje, como medio simbólico, se torna en el recurso inmediato del profesor para plantear a sus alumnos las situaciones que permitirán una adquisición resolutive de la información, en tanto ésta tenga sentido para ser llevada a su contexto social. El profesor, en este ambiente socio-cultural, se convierte “en agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencia entre el saber y los procesos de apropiación de los alumnos” (Hernández, 2010, p. 234), en tanto el alumno es “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 2010, p. 234).

En conclusión, el profesor de secundaria está inmerso en un ambiente que exige el entendimiento de los individuos como sujetos no pasivos, que construyen a partir de sus interacciones; las cualidades de esas interacciones determinarán el nivel de aprendizaje en tanto desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El nivel de reflexión y conciencia que implique el docente, determinará en gran medida ese tránsito.

La iniciativa de enseñar, si se desea actuar conforme a los planteamientos constructivistas, deberá implicar al alumno como un ser integral: con una realidad contextual validada por la sociedad, conocimiento previo, potencialidad de desarrollo, predisposición biológica y epistémica para percibir y, a partir de ello, construir.

La práctica social legitima el lenguaje, por la vía oral primero, luego por la escrita. Blanche-Benveniste (2008) dice que, de muchas formas, la oralidad es el “borrador” de la escritura, la idea primera y natural de la expresión individual. Para este estudio, se consideraron tres vertientes en la conceptualización de esa práctica social: a) como construcción del ser; b) como legitimación de pertenencia social; y c) como herramienta para resolver problemas

Tras la asunción de lo comunitario, la individualidad es una construcción social a partir del hecho lingüístico. Nos reconocemos a partir de las prácticas sociales del lenguaje, afirma Blanche Benveniste (2008); el discurso en sí es una práctica socio-histórico-cultural ritualizada, de acuerdo con la postura de Haidar (2006).

A reserva de la caracterización oficial de la SEP, Echeverría (2008) detalla una sobre la práctica social a partir del hecho comunitario (p. 219):

Permiten alcanzar un nivel de efectividad. Son históricas. Varían de un periodo a otro y de una sociedad a otra. Se producen dentro de una deriva histórica particular. A veces alguien las inventa y otros la siguen. Otras son generadas por accidente.

### **Palabras a la obra**

Acordada la semántica de las palabras clave que guiaron el estudio, se seleccionaron las escuelas de práctica en donde cinco estudiantes de la ENSE Coahuila trabajarían durante el ciclo escolar 2011-2012.

Las escuelas de práctica fueron:

ESCUELA DE PRÁCTICA	NIVEL SOCIOECONÓMICO
Prof. Federico Berrueto Ramón "T.V.	Medio bajo
Prof. Andrés S. Viesca" T.M.	Medio
Secundaria Técnica Prof. Rubén Humberto Moreira Flores" T.V.	Baja
Prof. Federico Berrueto Ramón T.M.	Medio
Secundaria Técnica Prof. Eutimio Cuéllar Goribar" T.V.	Medio baja

La asignación de escuelas, grados y secciones a los practicantes fue aleatoria; la Escuela Normal Superior asigna a los estudiantes de último nivel, por sorteo, una institución de práctica. Del grupo de 11 estudiantes normalistas, se eligieron cinco, considerando sólo el parámetro socioeconómico: contar con escuelas representantes de nivel bajo, medio bajo y medio, para conformar con una muestra representativa; el catálogo de escuelas de práctica de la ENSE no cuenta con secundarias de nivel medio alto ni alto. Para la selección, los alumnos normalistas anotaron el nivel socioeconómico de la escuela asignada, sin escribir su nombre ni el de la escuela secundaria; de ahí, al azar, se realizó la selección.

En conclusión, el universo de aplicación de este estudio, entre los estudiantes de secundaria, sumó 168 jóvenes de 1º, 2º y 3er grados, pertenecientes a cinco escuelas diferentes, dos de turno matutino y tres de turno vespertino. Del total, 83 son mujeres y 85 hombres, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 16 años.

El procedimiento de selección de monitores se realizó al azar; sin embargo, los grupos de secundaria entraron en un proceso de selección por apareamiento (Greene, 2007; Tashakkorie y Teddle, 2008, Hernández, 2008 y Bryman, 2008), en tanto se implicó el criterio de los estudiantes normalistas para elegir uno de sus dos grupos de práctica, aunque esa elección fue en función de su propuesta didáctica. Esta forma de selección resultó beneficiosa para este estudio, en tanto se seleccionan grupos con alta incidencia de conflictos, sea en aspectos disciplinarios o académicos.

En síntesis, el proceso de conformación del grupo de monitores y elección de los grupos de secundaria participantes en el estudio fue como se enlista:

1. 11 estudiantes normalistas reciben, por sorteo, una escuela secundaria de práctica, en donde atenderán a dos grupos del mismo grado. Esta asignación la hace la Coordinación de 7° y 8° semestres de la ENSE Coahuila.

2. Los estudiantes normalistas anotan en un papel el nivel socioeconómico de la escuela asignada, sin especificar su nombre ni el de la escuela. Al azar, se tomaron cinco papeles (para trabajar con una muestra del 50% del grupo normalista) con niveles representativos bajo, medio y medio bajo. Se seleccionan los cinco monitores.

3. Los monitores aplican la encuesta de diagnóstico a los dos grupos de secundaria asignados, sumando 228 instrumentos válidos.

4. Los monitores eligen uno de los dos grupos de práctica para aplicar la propuesta didáctica de su trabajo recepcional; ese grupo seleccionado fue el de aplicación tanto de su propuesta didáctica como de este estudio. De esta forma, se tuvo un universo de 5 monitores normalistas y cinco grupos de secundaria de aplicación, cuyos datos cuantitativos se especifican en la Tabla 3.1.

5. Se realizan grupos focales con los estudiantes de secundaria pertenecientes a los grupos con quienes trabajaron los monitores y aplicaron tanto su propuesta didáctica como el tratamiento de este estudio.

Entre la fase 4 y 5 medió el desarrollo del Taller de Discurso Docente, consistente en 100 horas de estímulo en las habilidades discursivas de los cinco estudiantes normalistas, quienes fueron designados como monitores.

La estructura del Taller consideró no sólo su antecedente léxico, sino la información de necesidades en la escuela secundaria recabada en sus diarios de campo, un instrumento de nodal importancia en el desarrollo de este estudio.

El programa sintético del Taller de Discurso Docente, con sus propósitos específicos, se detalla en el Esquema 2.



**Esquema 2. Programa sintético del Taller de Discurso Docente impartido a estudiantes normalistas de la ENSE Coahuila**

TALLER DE DISCURSO DOCENTE IMPARTIDO A MONITORES		
FASES	HORAS	PROPÓSITO
PRIMERA FASE	15	Estimular la habilidad de la escucha en los monitores.
SEGUNDA FASE	35	Estimular la habilidad del habla de los monitores frente al grupo de normalistas.
TERCERA FASE	50	Ejercitar de la competencia didáctica en el aula de secundaria, usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua.

Durante las cinco jornadas de práctica docente desarrolladas por los monitores, el diario de campo concentró información, en este orden, referente a: Contenidos a desarrollar (dictados por los tutores), Periodos de trabajo (determinado por la escuela), Actividades específicas relacionadas con los planes y programas (diseñado en el aula ENSE con apoyo del asesor), Actitud de los estudiantes (recabado por el practicante), Autoevaluación del monitor (realizada por el practicante), Evaluación para la escuela (realizada por el practicante).

Las evaluaciones de los alumnos de secundaria consideraron siempre un apartado para reconocer los cambios en su expresión oral o la valoración hacia esta habilidad en relación con su práctica social. Para ello se registraron comentarios escritos en tareas hechas en casa (descripciones de situaciones familiares/personales), comentarios incidentales realizados durante la clase (forma de expresarse durante un debate), participación en eventos que implicaron una demostración de sus habilidades para el manejo del lenguaje (concurso “Crea tu libro”); debe considerarse que la primera diferenciación de avance se consideró cuando los adolescentes fueron capaces de exponer

verbalmente hechos que implicaban para ellos exhibirse frente al grupo, exponerse a burlas, o bien, que requirieran argumentos de defensa.

El siguiente paso fue detectar qué nivel de racionalización estaban haciendo sobre su propio lenguaje y las ventajas que para ellos podría implicar en su contexto personal retomar expresiones aprendidas en el aula. En este sentido, el diario de campo se convirtió en el soporte indispensable para identificar los avances hacia ese reconocimiento.

En coincidencia con Lucca y Berríos (2003, p. 246), en esta fase de investigación, es sustancial, “identificar los patrones recurrentes o regularidades observadas que conllevan a la categorización o clasificación significativa, congruente con las preguntas de investigación”. Los grupos focales son una forma de acercamiento con posibilidad de registro y análisis puesto que se sigue un guion organizado que permitirá identificar esas coincidencias.

Del total de 168 alumnos en los grupos, hubo bajas de estudiantes en las escuelas secundarias al iniciar el semestre enero-julio, lo que redujo el universo de aplicación a 156 adolescentes. Al término del estudio, se realizaron cinco grupos focales —uno por cada monitor— con un total de 62 alumnos.

Para el análisis del texto producido por los grupos focales, se realizó un análisis de incidencia de frases significativas, relativas a la alusión que hacen los estudiantes de secundaria al discurso del practicante y su funcionalidad en la práctica social entre amigos, familiares, compañeros de la escuela y la posibilidad de aplicación en planos formales previstos. Como se verá, la conducción de las conversaciones guiadas se llevó de acuerdo con la temática establecida desde el instrumento de diagnóstico y en concordancia con las tres formas de práctica social: lenguaje y el ser, lenguaje y pertenencia comunitaria y lenguaje y resolución de conflictos.

Es importante resaltar que en el caso del Monitor 1, los estudiantes seleccionados se negaban a dar información respecto de su practicante porque consideraban eran datos para afectar su evaluación como estudiante normalista. En cuanto se les indicó la actividad de forma general, un líder del grupo dijo en voz alta “cuiden el paquete” y todos guardaron silencio. Al detallarles la importancia de su testimonio para la evaluación de su practicante, aceptaron comentar sus experiencias. El “paquete” era su practicante.

Por cuestión de espacio, no se reproduce la transliteración de los 75 minutos de grupos focales grabados, sólo se muestran las palabras clave que representan sus enunciaciones, clasificadas como actos preparatorios, argumentativos, imperativos, indicativos, informativos, de justificación, de sustento, conclusivos interdiscursivos, de regulación, comunicativos, previsorios, deseables, reflexivos, de acuerdo con la clasificación de actos de habla de Van Dijk (2008). En general, hay una percepción dirigida, concienciada por los alumnos de secundaria que se detecta en el Esquema 3.

***Esquema 3. Palabras clave de los grupos focales realizados con alumnos de secundaria pertenecientes a los grupos con quienes desarrollaron su práctica docente los cinco alumnos normalistas de la ENSE Coahuila.***

MONITOR 1	18 alumnos. 12 mujeres/ 6 hombres
Palabras clave:	plática, habla, proyectos, conocer, respeto, resolver, aprender.
MONITOR 2	17 alumnos. 10 hombres/ 7 mujeres
Palabras clave:	contar, explicar, mencionar, decir, platicar, aprender, nuestro lenguaje, reputación, inteligente, desarrollo social, culto
MONITOR 3	10 alumnos. 7 mujeres/3 hombres
Palabras clave:	plática, comunicación, aprender, explicación, confianza, seguridad.
MONITOR 4	13 alumnos. 9 hombres/13 mujeres
Palabras clave:	plática, poner ejemplos, explicar, entender, tecnicismos, respeto
MONITOR 5	11 alumnos. 9 hombres/2 mujeres
Palabras clave:	Argumentar, defenderte, mejor escritura, defendernos verbalmente,

A diferencia de la encuesta de diagnóstico, en este caso se podría resumir que: Los alumnos encuentran funcionalidad a los mensajes recibidos, por vía oral, de sus practicantes de español. Aplican nuevas palabras y su funcionalidad en su práctica social. Consideran que hablar como su profesor les dará mejor reputación, les permitirá hablar con adultos de forma pertinente, les aporta las vías necesarias para hacerse entender mejor con los adultos. Valoran el discurso elaborado como una vía para llegar al liderazgo de sus grupos inmediatos, y como marca de superioridad. Entienden los códigos elaborados no como un modo elitista de comunicación sino como una forma de respeto e identificación.

Distinguen posiciones socioeconómicas a través del lenguaje de otros y discriminan, a partir de ello, cierto tipo de amistades o se proponen “cultivarlas” con su nuevo lenguaje adquirido.

El marco de la enunciación fue relevante al clasificar los actos de habla emitidos por los estudiantes y sus aspectos indiciales ya que, en la mayoría de los casos, los participantes refieren a experiencias individuales. Los aspectos indiciales en un discurso denotan marcas significativas, paradigmáticas, que encierran el simbolismo intencional del emisor. Hay diferentes nomenclaturas usadas por los lingüistas modernos, pero todos coinciden en la funcionalidad de esos índices: verbos personas, lugares.

Las afirmaciones se clasificaron como performativas, según la clasificación de Austin (en Stubbs, 1983), pues su condición de verdad no es discutible según el contexto de enunciación, con la distinción de actos de habla ya descritos.

Por medio del análisis de grupos focales, se detectó la transición en la postura de los adolescentes frente a la relevancia otorgada al discurso del docente y a su influencia en el propio. Aunque no era objetivo de este estudio, también se pudieron recopilar resultados de modificación actitudinal en los monitores respecto del impacto significativo de su expresión oral –aunada a la corporal- frente a los alumnos y la utilidad de su racionalización para los procesos de auto comprensión individual y profesional.

## Bibliografía

- Arriaga, R. (2010). *Educación e involución de la complejidad lingüística*. Zacatecas: UAZ .
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barthes. R. (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: Tiempo Contemporáneo.
- Benveniste, E. (1991). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. España: Gedisa Editorial.
- Bruner, J.S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: FCE.
- Dennis Rains.G. (2002). *Principios de neuropsicología humana*. México: Mc Graw Hill.
- De los Santos, E. (2003). *Análisis del discurso docente en secundaria* (Tesis inédita). Monterrey: UANL.
- Díaz, A. (2009). *Las ideas previas sobre las ecuaciones químicas y su interacción discursiva en la clase del nivel de educación Normal: un estudio de caso*. (Tesis inédita) Monterrey: ENSE.
- Díez Borque, J. (1989). *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus.

- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. España: Paidós.
- D. P. Gorski. (1966). *Pensamiento y lenguaje en Lenguaje y Conocimiento*. México: Grijalbo.
- Echeverría, R. (2008). *Ontología del lenguaje*. Argentina: Granica.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*, Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI
- Flores, E (2011). Análisis del discurso en enseñanza de las ciencias, *Antología de lecturas*. Monterrey: ENSE.
- Fullat, O. (1988). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis educación.
- González, Presis y San Martín. (2008) Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en el área de lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (Vol. 1. Núm 2). Recuperado de [http://iep.univalle.edu.co/iep2007/index.php?option=com\\_content&task=view&id=510&Itemid=293](http://iep.univalle.edu.co/iep2007/index.php?option=com_content&task=view&id=510&Itemid=293)
- Guzmán y Rodríguez (2004). *Análisis del discurso docente en la asignatura Formación Cívica y Ética. El caso de la escuela secundaria Federal No. 223*. (Tesis inédita) México: UPN.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de argumentos*. México: UNAM.
- Hartmann, N. (1986). *Ontología*. México: FCE.

- Hernández, Z. (2002). *A seis años de la nueva propuesta educativa: el caso del volumen. Un contraste entre el discurso del profesor y su práctica docente.* (Tesis inédita) México: UPN.
- Hernández, G. (2010) *Paradigmas en psicología de la comunicación.* Barcelona: Paidós.
- Horta, G. (2004). *Teoría y Diseño Curricular.* Libro inédito. Monterrey: ENSE.
- Hofstadter, D. (2008). *Yo soy un extraño bucle.* Barcelona: Tusquets Editores.
- Hymes, D. (1988). Hacia etnografías de la comunicación. *Antología de Estudios de etnología y sociolingüística.* México: UNAM.
- Jitrik, N. (1988). *El balcón barroco.* México: UNAM.
- Jacobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general.* España: Seix Barral.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* España: Morata.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano.* Chile: Santiago.
- Morín, Edgar, Domingo. (2002). *Educación en la era planetaria.* Universidad de Valladolid, Universidad del Salvador. España: UNESCO.
- Maingueneau, D. (1976). *Introducción a los métodos de análisis del discurso.* Buenos Aires: Hachete.
- Pecheux, M. (1978) *Hacia el análisis automático del discurso.* Madrid: Gredos.
- Piaget, L. (2008). *Biología y conocimiento.* México: Siglo XXI.
- Piñuel Raigada (2007). Una mirada a la escuela desde los medios de comunicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, Vol. 21, Núm 2 y 3. España: AUFOP.

- Reboul, O. (1980). Lenguaje e ideología. México: FCE.
- Searle J. (1990). Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje. España.
- Secretaría de Educación Pública. (1996). La enseñanza del Español en la escuela secundaria. Lecturas. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- Secretaría De Educación Pública. (2011) Plan de Estudios 2011. Educación Básica, Secundaria. México. SEP.
- Stubbs, M. (1983). Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L.S. (1979) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores, Barcelona: Grijalbo.
- Van Dijk, T.A. (1980). Estructuras y Funciones del Discurso. Una introducción interdisciplinaria del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI.
- Zarzar Charur, C. (2008) 10 Habilidades básicas para la docencia. Serie Biblioteca del Docente. México: Editorial Patria.



## TEJIENDO LA MEMORIA. CURSO DE REDACCIÓN PARA LOS ADULTOS MAYORES EN LA UANL

Manuel Santiago Herrera Martínez  
Universidad Autónoma de Nuevo León

### Resumen

La finalidad del trabajo es mostrar una propuesta didáctica en la formación de competencias comunicativas a través de un curso de redacción dirigido a los adultos mayores en la UANL. El objetivo general es presentar diversas estrategias que le permitan al alumno tejer la memoria para construir su identidad. Para llevar a cabo tal intención, se abordarán el concepto de *aprendizaje situado* sugerido por Hernández Avendaño (2012), *la teoría del aprendizaje* de Vigotsky (2008) y la *literacidad* propuesto por Cassany (2006). El resultado es despertar el espíritu creador de los estudiantes mediante ejercicios de escritura por medio de las artes.

**Palabras clave:** memoria, redacción, estrategias, tejido y diseño.

### Introducción

Dentro de la visión 2020 la Universidad Autónoma de Nuevo León pretende una educación integral sustentada en valores para que sus educandos desarrollen un compromiso ético y de servicio a la comunidad.

Y dentro de este marco la UANL ha implementado un programa denominado *Universidad para los mayores* cuyo objetivo es incorporar a las personas de edad avanzada y con distintas profesiones para proporcionarles un crecimiento humanístico y artístico. Este proyecto se lleva en las instalaciones de la Facultad de Trabajo Social de la Máxima Casa de Estudios.

Una de las asignaturas impartidas es *Taller de redacción: cómo elaborar correctamente sus memorias*. La materia cuenta con un programa y al final los alumnos muestran avances de sus actividades.

Esta ponencia se tituló *Tejiendo la memoria* porque la idea es mostrar los diferentes recursos didácticos empleados para que los estudiantes redactaran sus memorias y diseñaran un libro en el cual se reflejaran los trabajos realizados.

### **Planteamiento del problema**

Con el proyecto *La Universidad para los mayores*, la UANL intenta ser pionera en la parte norte del país en proporcionar una educación inclusiva al integrar a personas mayores de 55 años cuya intención sea obtener una preparación para la vida académica y personal. Para tal finalidad se han propuesto cursos, talleres y diplomados tales como computación, inglés, técnicas de mejora de la memoria, salud y estilos de vida, desarrollo humano, entre otros.

Dentro de los proyectos a futuro, la UANL planea construir un espacio especial para este programa. Mientras tanto, se lleva en las instalaciones de la Facultad de Trabajo Social.

Los requisitos básicos para ingresar es que los adultos mayores sepan leer, escribir y tener nociones básicas de matemáticas. Dentro del plan de estudios, los alumnos cursarán asignaturas obligatorias y asignaturas optativas. En este último rubro se encuentra *Taller de redacción: cómo elaborar correctamente sus memorias*.

Al entablar una entrevista con la Licenciada Marlene Yáñez, encargada del programa, se obtuvieron pormenores sobre las fortalezas y las debilidades que se debían atender.

Uno de los principales problemas a tratar es la disparidad tanto de grados académicos como de oficios entre los estudiantes, ya que algunos contaban con doctorado y se desempeñaban como profesionistas. En cambio, la mayoría de las alumnas tenían hasta la educación media básica y se ocupaban del hogar. Aunque los temas del curso eran básicos (ortografía, puntuación, principios de redacción básica y acentuación), la idea era partir desde lo más elemental para que pudieran redactar sus memorias.

Otro aspecto era la disciplina. La Licenciada Yáñez externó el comportamiento difícil de los alumnos, sobre todo aquéllos que contaban con estudios profesionales debido a que no aceptaban las indicaciones por otra persona.

Con estos antecedentes se diseñaron estrategias de aprendizaje. Al iniciar las clases y una vez presentado el programa, se realizó una sesión plenaria sobre las expectativas del curso. De ahí surgió entre ciertos estudiantes una nueva inquietud: “¿para qué escribir nuestras memorias?”, “¿a quién le interesa leer sobre nuestras vidas?” y “nosotros no tenemos nada importante que contar”. Ante tal preocupación, se habló sobre la importancia de vivir y trascender a través de la escritura. Estos comentarios hicieron que se diera una revisión a las actividades con el fin de aumentar la autoestima y el interés en redactar sus memorias.

### **Objetivo General**

El objetivo a alcanzar es que el alumno teja su memoria como una construcción identitaria que le permita auto reconocerse dentro de una colectividad.

### **Objetivo Particular**

Por medio de ejercicios de lectura y escritura, se pretende que el estudiante valore estas herramientas para la producción discursiva con un fin personal.

### **Metas a alcanzar**

- 1) La escritura sea un vehículo de comunicación interna y externa.
- 2) La memoria como un entretejido discursivo que le permita al alumno resignificar su compromiso de vida.
- 3) La elaboración de un *libro objeto* con la intención de dejar un legado cultural en sus descendientes.

## **Metodología**

Para alcanzar tal finalidad, el curso se llevó de una forma lúdica donde se entremezclara material visual (cortometrajes, fotografía y videos), auditivo (música) y manualidades para observar el desempeño de los estudiantes en cuanto a sus modos de aprendizajes con la intención de diseñar actividades didácticas y recreativas.

## **Aspectos Pedagógicos**

Para emprender estos objetivos, se complementó con un taller de *Aprendizaje situado* impartido por el Lic. Juan Luis Hernández Avendaño en el 2012 en las instalaciones de la Escuela Guadalupe en San Pedro Garza García. Este aprendizaje está basado en “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para entenderlo epistemológicamente y afirmarlo nuevamente en la realidad con conocimientos aplicados” (Hernández, 2012, p. 63).

La intención de aplicar este tipo de aprendizaje es lograr que los estudiantes vinculen texto y contexto. Esto se verá reflejado en la producción discursiva donde se visualice la integración de conocimientos académicos con sus necesidades personales.

Para reforzar esta idea, se retomó la idea del aprendizaje de Vigotsky (1988), quien menciona:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y características quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria ( p. 5).

Para redondear estos contenidos, se partirá del concepto de *literacidad* propuesto por Cassany (2006). Este término lo define como “la práctica de la comprensión de escritos” (p. 38) y abarca cinco apartados. Sólo nos centraremos para este proyecto en:

*La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad:* los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, etc.) que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito, a través de la producción o recepción de escritos.

*Los valores y las representaciones culturales:* los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la religión (religión, deporte, ecología, política, etc.) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la cultura escrita o *literacidad* (p. 39).

Con base en los contenidos curriculares, el Aprendizaje Situado y la noción de *literacidad* se diseñaron estrategias para construir la reflexión, el análisis y la producción discursiva en los estudiantes.

A continuación se hará una segmentación de actividades para demostrar los fines propuestos.

### **Tema 1: El árbol de la vida**

Se partió de que los adultos mayores se dibujaran a sí mismos como un árbol con raíz, tronco, ramas y copas. En cada parte anotaran una etapa de la vida con el nombre de una persona importante para ellos.

El ejercicio mostró que asociaban sus raíces con la genealogía (padres, abuelos, padrinos y hasta padres adoptivos). El tronco representaba la infancia y la relacionaban con los amigos y los juegos con los primos. Las ramas simbolizaban su adolescencia y la vinculaban con el primer amor, sus compañeros de estudios y de trabajo. Por último, las copas eran más frondosas porque englobaban la adultez. De ahí que las personas más relevantes eran los esposos y los nietos.

“El árbol de la vida” (nombre que se le proporcionó a este ejercicio) intentaba que cada estudiante se visualizara y contemplara en una forma silenciosa su caminar por el

mundo. Se les proporcionó unos minutos de reflexión y al reverso de la hoja, debían anotar el por qué redactar sus memorias.

Entre los objetivos se encuentran:

- 1) “Para que mis nietos vean todo lo que tuve que pasar para estar con ellos. Ellos son mi regalo ante tanto sufrimiento” (Adulto mayor 1).
- 2) “Para que mis hijos continúen con la tradición familiar y vean que la vida es plena si se vive con dignidad” (Adulto mayor 2).
- 3) “Para que mis hijos sepan todo lo que aguanté por sacarlos adelante y para que no batallen como yo” (Adulto mayor 3).

Una vez leído sus propósitos, se les planteó diseñar un *libro objeto* donde se intercalaran géneros literarios escritos por ellos mismos con imágenes (fotografía y dibujos), siendo la columna vertebral la memoria.

De acuerdo con Arroyo (1997):

El libro objeto es un libro de artista concebido como pieza única y autónoma. Puede tener el aspecto de libro, caja, rollo, cinta u otra forma tridimensional. Su contenido es igualmente variado: personal, poético, de recuerdo, filosófico, etc... No es preciso solo leerlo, se puede tocar, oler, jugar, en definitiva, manipular (p. 105).

Se trabajaron las etapas de la vida con ejercicios de redacción y se fueron complementando con fechas importantes que se presentaron durante el desarrollo del curso.

## **Tema 2: La memoria y su trascendencia**

En este segmento se acercó a los estudiantes sobre la relevancia de la memoria tanto en la vida personal como en la edificación de ciudades. Se partió del concepto de memoria propuesto por López Barceló (2003):

Hay dos formas de entender nuestro pasado: la historia y la memoria. La historia se construye, la memoria se hereda. Ambas han de construirse con papeles, documentos, testimonios, relatos, pero hay una diferencia profunda: Los materiales con los que se construye la historia vienen dados, pero en esa baraja hay siempre demasiados comodines, mientras que la memoria añade un material, un cemento, que une las partes de que está compuesta, que está vivo y se transmite vivo de generación en generación: es una voz queda, muchas veces apagada, silente incluso, pero aún en ese tono oscuro, viva (p. 2).

Una vez comentada la propuesta de la autora, se añadieron ejemplos como “Memorias de mis putas tristes” de García Márquez; el poema “Conjuros de la memoria” de Gioconda Belli; fragmento de la película cubana “Memorias del subdesarrollo” de Tomás Gutiérrez Alea y en pintura “La persistencia de la memoria” de Salvador Dalí. En estas muestras la intención era acercar al alumno a la gran veta que abre la memoria y que ha estado presente en todos los tiempos.

### **Tema 3: La autobiografía desde la infancia**

Para iniciar a redactar las memorias, se partió de la autobiografía para que los alumnos fueran construyendo su biografía con base en los datos familiares y anécdotas sobre el origen de su nacimiento. En este rubro se trabajó el concepto de autobiografía propuesto por García (2010), quien sostenía lo siguiente:

La autobiografía es una forma de contar la vida, de recuperar el pasado, a manera de una enseñanza o apología, da respuesta a la necesidad de trascender para no olvidar o no ser olvidado. “Relata algún suceso de la vida y el proceso durante el cual un autobiógrafo debe reconocerse como escritor o pensador para así legitimar su relato” (p. 46).

Asimismo, se abordó el tema sobre la estructura de los párrafos para que comenzaran a escribir sus memorias. Una vez dominado el asunto, se les presentaron juegos de redacción donde se incluían otros tópicos vistos en clase como la acentuación, la puntuación, el empleo de las mayúsculas, la estructuración de párrafos y el estilo.

Enseguida se describirán los ejercicios de redacción propuestos para la infancia:

### **3.1 La caja sorpresa**

Dentro de una caja forrada con papel regalo, se colocaron diversos objetos infantiles como muñecas, balones, peluches... Los estudiantes introducirían las manos y al tener la pieza reflexionarían sobre su primer juguete. Luego pasarían a redactar en hojas de colores su experiencia y de cómo este obsequio los fue marcando en diversos momentos en su vida.

### **3.2 La biografía**

En este apartado se abordó la biografía de un ser animado o inanimado que haya acompañado al estudiante en diferentes situaciones de su vivir. Entre los actantes seleccionados se encontraban los familiares, los juguetes (que se mencionaron en el punto anterior) o el amigo imaginario.

Primeramente diseñaron una línea de tiempo donde recrearían o recordarían los sucesos básicos de este personaje. Más adelante pasarían a redactar su biografía, cuidando los aspectos básicos de la escritura.

### **3.3 La pirinola**

Se entregó a los alumnos una hoja diseñada para esta actividad, en la cual deberían anotar un recuerdo colérico, triste, alegre y gracioso.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
CURSO DE REDACCIÓN PARA ADULTOS MAYORES

Nombre del alumno(a): \_\_\_\_\_

INDICACIÓN: COMPLETA EL PRESENTE CUADRO.

PON 1: RECUERDO COLÉRICO	TOMA 1: RECUERDO ALEGRE
PON 2: RECUERDO TRISTE	TOMA 2: RECUERDO GRACIOSO

POSTERIORMENTE JUGARÁ CON LA PIRINOLA. DE ACUERDO CON LA SEÑAL ANOTARÁ EL RECUERDO EN UNA REDACCIÓN MÁS COMPLETA. EN CASO DE QUE APAREZCA “TOMA TODO”, INCLUIRÁ TODOS LOS RECUERDOS EN EL ESCRITO.

---

---

---

---

---

---

---

TABLA 1: LA PIRINOLA

#### Tema 4: La autobiografía desde la adolescencia

Para esta sección se aprovechó la fecha del 14 de Febrero, Día del Amor y la Amistad, para desarrollar los ejercicios que incluirían en su *libro objeto*. Se mostró una cápsula cultural sobre el origen y la relevancia de esta festividad en un *power point*. Entre las actividades diseñadas se encuentran:

##### 4.1 Trueque de letras

Se realizó un intercambio donde un(a) alumno(a) le regalara a otro(a) compañero (a) un cuento, poema o frase. Al momento de leerlo, subrayaría con marcatexto aquello que le

quisiera decir. En la clase siguiente se llevaría a cabo esta dinámica. Una vez concluida, se les daría tiempo para platicar sobre ese sentimiento presente u oculto.

“EL AMOR ETERNO” de Leopoldo Lugones

Deja caer las rosas y los días

una vez más, segura de mi huerto.

Aún hay rosas en él, y ellas, por cierto,

mejor perfuman cuando son tardías.

Al deshojarse en tus melancolías,

cuando parezca más desnudo y yerto,

ha de guardarse bajo su oro muerto

las violetas más nobles y sombrías.

**No temas al otoño, si ha venido.**

**Aunque caiga la flor, queda la rama.**

**La rama queda para hacer el nido.**

Y como ahora al florecer se inflama,

leño seco, a tus plantas encendido,

ardiente rosas te echarán en su llama.

TABLA 2: TRUEQUE DE LETRAS

#### 4.2 Letras (im)presas

Como una continuación de la actividad anterior, redactarían una reflexión sobre la importancia de la amistad en su vida. A cada alumno(a) se les entregó un bote con letras recortadas para armar su frase. Cabe señalar que en cada una de las actividades emprendidas, se efectuaba una revisión personalizada para corregir y aclarar dudas sobre la ortografía y la redacción.

### 4.3 La carta abierta

Para este segmento se habló sobre el libro “El principio del placer” de José Emilio Pacheco (1997) donde a través de la epístola se confesaba el amor entre el joven protagonista con la sirvienta. Se les proporcionó a los estudiantes una de las cartas para que la corrigieran y aplicaran sus conocimientos en la redacción y la ortografía.

Posteriormente, los estudiantes redactaron una carta a su primer amor. En esta ocasión la escribieron sobre servilletas para dar la idea que era un amor en secreto. Cabe aclarar que los textos eran realizados dentro de la hora clase y no se lo llevaban de tarea para evitar plagio o que alguien se los hiciera.

Querido Jórge perdonáme que no te alla escrito pero es que no e tenido tiempo pues ha habido muchos problemas y no me dejan un minuto sola. Fijate que ora que llegamos mi tia le contó todo a mi papa de que lirec yo sola contigo y nos abrasabamos y lirección en el malecón y en fin quien sabe cuanto cosa le dijo.

Luego que mi tia se fué mi papa me llamo y me dijo lo que ella le abia dicho y yo le dige que no era cierto, que saliamos pero con tus hermanas. Bueno, no te creas que lo crelló.

Jórge los lire se me asen siglos sin verte, a cada rato pienso en tí, en las noches me acuesto pensando en tí, lirección tenerte siempre junto a mi, pero ni modo que le vamos a ser.

Jórge apurate en tus clases haber si es posible que vengas a Jalapa porque lo que es yo a Veracruz quien sabe asta cuando valla.

Bueno querido Jórge, saludes a la Nena y a Marycarmen, a tu mama y a tu papa tan bien y muy especialmente a Duran y a su lirec.

No vallas a mandarme cartas a esta lirección, si quieres escribirme aslo a lista de correos Jalapa Veracruz a nombre de Luisa Berrocal me entregan la carta porque tengo una credencial con ese nombre.

Bueno, a Dios Jórge, recibe muchos besos de la que te quiere y no puede olvidar.

Ana Luisa

TABLA 3: CORRECCIÓN DE LA CARTA (PACHECO, 1997, P. 12)

## Tema 5: La autobiografía desde la adultez

En esta parte se abordó el Día Internacional de la Mujer debido a la proximidad de esta fecha con el transcurso de este taller. Se presentó un video basado en el poema “Flores el 8 de marzo” de Gioconda Belli. Para concluir, los alumnos escribirían un poema sobre la importancia de la mujer y las alumnas, sobre la importancia de ser mujer.

Aquí se muestra un ejemplo:

### POEMA

Quiero que me escuchen todos: ¡soy mujer! De niña muy inquieta y traviesa; de joven el amor me atrapó; ya madura derramé yo mi cariño, pero ahora el día me sorprendió  
Empiezo a vivir este momento ¡El mejor de mi vida, el más hermoso! Soy joven y estoy agradecida por estar en este mundo tan glorioso.

(María Esthela Tamez)

TABLA 4: POEMA ESCRITO POR UNA ALUMNA

### 5.1 La crónica épica

Se trabajó en sus diversas modalidades el concepto de la crónica con el propósito que los alumnos ampliaran más su campo de escritura. La primera fue la crónica épica que consiste en una narración de corte histórico o legendario. Aquí la finalidad residía en que los estudiantes evocaran sucesos familiares y quedaron plasmados en la escritura. Resultó gratificante el rescatar acontecimientos históricos sobre la Revolución mexicana o la guerra cristera que atesoraban algunos alumnos en sus memorias. De hecho, se habló sobre un personaje olvidado por la historia de Nuevo León: Crispín Treviño. Se conoció más sobre la vida de este personaje a través de un corrido que la alumna llevó.

## **5.2 La crónica costumbrista**

La segunda fue la crónica costumbrista basada en las tradiciones de una comunidad o familia. En este apartado los adultos mayores compilaron las festividades populares y familiares.

## **5.3 La crónica periodística**

La siguiente fue la crónica periodística. El fin era que recordaran un suceso local o nacional con la intención de ver cómo influían en su vida. Para esta actividad se manejó la columna. Se les presentaron a los estudiantes los datos correspondientes a este subgénero periodístico para que enriquecieran su ejercicio.

## **5.4 La crónica literaria**

Y en la última se conjuntaron la crónica literaria con la crónica autobiográfica. El objetivo era que los estudiantes contaran un suceso con tintes poéticos (podría ser una anécdota, una leyenda que les hayan contado o una historia de amor).

Por último, los estudiantes recopilaron sus trabajos. Ellos(as) mismos(as) diseñaron la portada y lo engargolaron con diversos materiales a su modo. Cada ejercicio iba acompañado con fotografías o dibujos realizados por los(as) alumnos(as) con el fin de reflejar su sentir. Y la dedicatoria fue destinada a sus nietos(as) como un regalo de amor.

## **Conclusiones**

En un primer momento, los adultos mayores calificaron los cursos de redacción como monótonos y tediosos. Tenían la idea de que se les pediría papel y lápiz para que escribieran lo que quisieran. La finalidad de esta propuesta era erradicar esta postura y canalizar en ellos sus habilidades a través del juego didáctico en conjunto con el arte.

Al interactuar con los estudiantes se observó que poseen enormes conocimientos sobre autores, cantantes, libros y de hechos históricos a través de la lectura o de la experiencia personal. Sin embargo, al redactar escribían como hablaban. Dentro del curso se manejó un apartado sobre el estilo con el fin de que vieran las diversas opciones y de acuerdo con la intención del texto lo redactaran.

Asimismo, en algunas ocasiones no aplicaban la regla ortográfica porque crecieron, según sus comentarios, con una enseñanza tradicional. Aún enseñándoles los cambios en la lengua se resistían, inicialmente, a la modificación de sus escritos.

Cabe señalar que para la producción textual se trabajó el antes y el después de la escritura a manera de borradores. Inicialmente prevalecía una renuencia a tal actividad debido a que lo consideraban como doble o triple esfuerzo. Sin embargo, al ver el avance surgió un cambio de actitud. La corrección de los ejercicios era por parte de los alumnos. El instructor subrayaba con marcatextos los errores y eran los estudiantes quienes debían hacer las pertinentes modificaciones.

Al tejer la memoria se deshilaban otras fibras de fuerte grosor emocional. En un ejercicio de redacción omitido en esta propuesta, algunos(as) alumnos(as) lloraron al escribir sobre su infancia. Al leer los trabajos eran temas alusivos a la violencia familiar, al acoso y a la trata de blancas. Se retomó el tema en la próxima clase y se les indicó que uno de los fines de la escritura es exorcizar aquello que yace en el pozo de nuestro ser. Era un aspecto íntimo y no lo incluirían en su *libro objeto* porque el objetivo era hilar una memoria positiva y estimulante para sus nietos(as). Así que cada alumno(a) rompió la actividad y se sintieron más tranquilos(as).

La idea de conjuntar la lectura y la escritura con los contenidos curriculares ha ayudado a que los estudiantes interrelacionan el texto con el contexto, pueden interpretarlo y así construir discurso.

Una de las características del Aprendizaje Situado consiste en que el alumno es arquitecto de su conocimiento porque edifica sobre bases sólidas y tiene visión de sus objetivos. Asimismo, estos puntos tienen un acercamiento con la *literacidad* propuesta por Cassany porque en sus textos hay rasgos de su identidad cultural y de sus valores.

Finalmente, con las actividades diseñadas se trató de cambiar el paradigma sobre una redacción fría y que la memoria, además de brindar una identidad, reafirma el sentido de la vida hacia los demás.

## Bibliografía

- Álvarez, A. T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Arroyo, M<sup>a</sup>. D. (1997). *Diccionario de términos artísticos*. Madrid: Alderabán.
- Belli, G. (2013). *Conjuro de la memoria*. Extraído el 22 de enero de 2013.  
<http://www.poemasde.net/conjuros-de-la-memoria-gioconda-belli/>
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Madrid: Anagrama.
- Dalí, S. (2013). *La persistencia de la memoria*. Extraído el 22 de enero de 2013.  
<http://www.artehistoria.com/v2/obras/9548.htm>
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- García, E. (2010). *Mujeres que cruzan fronteras*. México: UAZ.
- García Márquez, G. (2004). *Memorias de mis putas tristes*. México: Editorial Norma.
- Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor*. México: Planeta.
- Gutiérrez Alea, T. (Director). (1968). *Memorias del subdesarrollo* (cinta cinematográfica). Cuba: ICAIC.
- Hernández Avendaño, J.L. (2012). *Aprendizaje situado*. México: S/E.



- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- López Barceló, E. (2003). *Testimonio de la memoria*. Valencia: AGE.PV.
- Lugones, L. (2013). *Amor eterno*. Extraído el 14 de febrero de 2013. <http://www.los-poetas.com/c/lug1.htm>
- Meek, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Milla Lozano, F. (2001). *Actividades creativas para la lectoescritura*. México: Alfaomega.
- Moreno, V. (2004). *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.
- Naranjo, E. (2012). *Didáctica de la lectura*. España: Eumed.
- Pacheco, J.E. (1997). *El principio del placer*. México: Ediciones Era.
- Serafini, M.T. (1993). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. México: Universidad Veracruzana.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

## **¿QUÉ TAN COMUNICATIVAS SON LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA PROPUESTAS EN UN CURRÍCULUM?**

Gilberto B. Aranda Cervantes  
Universidad Pedagógica Nacional / Unidad Ajusco

**Palabras clave:** enfoque comunicativo, didáctica de la escritura, evaluación curricular.

### **Introducción**

Dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua puede haber muy diversas actividades que sean susceptibles de clasificación. Me ha parecido importante buscar una clasificación fundamental para las actividades didácticas de producción de textos y para ello recurriré a considerar principalmente su relación con la participación del destinatario del texto escrito en el evento comunicativo.

Littlewood propuso una clasificación de actividades didácticas posibles dentro de un enfoque comunicativo y distinguió entre actividades comunicativas (que a su vez pueden ser funcionales o de interacción social) y precomunicativas (que se subdividen en estructurales y cuasicomunicativas).

Por mi parte, al realizar un análisis de actividades para la enseñanza de la escritura propuestas en materiales didácticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de primaria que se utilizaron hasta 2008, me pregunté si era posible y útil retomar esta clasificación, pero me encontré diversos problemas para hacerlo y debí generar una tipología de actividades cuyas categorías son: actividades propiamente comunicativas, potencialmente comunicativas, paracomunicativas, pseudocomunicativas, semi-comunicativas (individuales o grupales) y subcomunicativas.

En este trabajo expongo y ejemplifico en qué consisten estas categorías, las cuales pueden ser útiles para analizar actividades de escritura en una propuesta curricular. También propongo distinguir entre actividades que sólo culminan con la producción de un

texto y actividades que se inscriben en un evento comunicativo propio de una práctica social de la escritura fuera del ámbito de su estricta enseñanza. Además planteo una diferencia entre actividades orientadas a un aprendiz (que aprende con el propósito de hacer algo valioso en el presente) o a un alumno (que aprende para aplicar sus conocimientos en el futuro).

Asimismo, doy cuenta de las frecuencias de las actividades analizadas en los materiales de la SEP según mis clasificaciones.

Una práctica para la mejora de la competencia comunicativa puede consistir en evaluar las actividades destinadas a promoverla y por lo tanto a la propuesta curricular que las contiene. Las clasificaciones que propongo son un recurso para ello, en lo que concierne a la escritura de la lengua materna.

Lo que expongo es parte de una investigación reportada en mi tesis de doctorado (Aranda, 2008).

### **1. Diversidad de enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua**

En México, el enfoque comunicativo para la asignatura de español se especifica por primera vez cuando empiezan a renovarse los libros de texto gratuitos correspondientes en 1997, siendo planteado escuetamente en menos de 2 páginas de la introducción a un *libro para el maestro* (SEP, 1997 b: 8), indicando lo siguiente:

Los nuevos libros de texto gratuitos de Español se apegan al enfoque comunicativo y funcional, que propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua desde el primer grado, para que el niño tenga oportunidad de estar en contacto con la lengua escrita tal y como aparece en los textos y materiales que socialmente se producen (periódicos, revistas, anuncios, instructivos, volantes, etcétera).

Pero resulta más propio hablar en plural de “enfoques” comunicativos y no sólo de uno, pues bajo la denominación “se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias” (Vila, 1989, en Lomas y Osoro, 1993: 26).

Algunos proceden de considerar la función comunicativa y social de la lengua (expuesta por Jakobson), el desarrollo de la pragmática (con aportaciones de Austin y de Searle) y de la sociología, pero al mismo tiempo se vinculan con la influencia de varias fuentes no siempre convergentes, tales como la psicología cognitiva, el conductismo o la lingüística chomskiana; otros surgen con más influencia de la psicología humanista que de los estudios lingüísticos (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 302).

En una noción de “métodos modernos”, Bronckart (1985:10) identifica la convergencia del conductismo con preocupaciones comunicativas. Por su parte, Richards y Rodgers (2003: 151 y 152) recurren al calificativo “actuales” para referirse a ciertos tipos de enfoques comunicativos entre los cuáles ubica en singular al “Enfoque Comunicativo” o “Enseñanza Comunicativa de la Lengua”, así como a otros diversos.

Considero que las clasificaciones de actividades didácticas en los llamados enfoques comunicativos pueden ayudar a entender las particularidades de esos enfoques, el cómo se concretizan a partir de sus supuestos de partida, a veces en concordancia y a veces en discordancia con los mismos. Estas clasificaciones son una herramienta tanto para evaluar actividades didácticas particulares como para valorar un enfoque o una interpretación de un enfoque en su conjunto.

## **2. Clasificación de actividades comunicativas según Littlewood**

Antes de exponer mis categorías debo indicar que partí de analizar las de otro autor. Littlewood (1996) propuso una clasificación desde un punto de vista muy amplio, que consideraba que dicho enfoque podía dar cabida tanto a actividades *comunicativas*, enfocadas a la práctica de la tarea global (completa) (p.16), como *precomunicativas*, con miras en el desarrollo de destrezas parciales. Reconocía que las actividades *comunicativas* mejoran la motivación, permiten un aprendizaje natural y pueden crear un contexto que

favorezca el aprendizaje humanizando el aula (p. 16 y 17); sin embargo, no descartaba que las actividades *precomunicativas* fueran de utilidad antes o después de actividades comunicativas, proporcionando una "actividad controlada" que en otro momento podría flexibilizarse. El criterio de éxito de las actividades *precomunicativas* sería el de producir enunciados aceptables, no el de transmitir significados. Dentro de estas actividades distinguía entre las *estructurales* (dirigidas al dominio de estructuras, como en enfoques anteriores) y las *cuasicomunicativas* (en las cuales se buscaba acercar el aprendizaje estructural a formas usuales en contextos reales). A su vez, las actividades comunicativas podían ser *funcionales* (enfocadas a salvar un vacío de información o a solucionar un problema) o de *interacción social* (que además de ser funcionales exigen el manejo de las convenciones sociales). En el espectro de las actividades comunicativas, cabe la simulación lo mismo que actividades que no serían comunes en las prácticas sociales extraescolares pero que se realizan considerando que el aula es un contexto social. En esta panorámica, que tiene sus partidarios pero no cuenta con un consenso, se trata de conciliar de alguna manera un enfoque de enseñanza basado en las estructuras de la lengua con un enfoque comunicativo en el cuál las funciones de la comunicación son fundamentales. Pero sea cual sea la postura que se adopte frente al conjunto de estas actividades, la clasificación resulta una posibilidad para analizar propuestas de actividades que han surgido para la enseñanza de segundas lenguas. La siguiente tabla esquematiza dicha clasificación.

*Tabla 1. Clasificación de actividades comunicativas por Littlewood*

PRECOMUNICATIVAS (para el desarrollo de destrezas parciales)	COMUNICATIVAS (para el desarrollo de tareas globales)
Estructurales	Funcionales
Cuasicomunicativas	De interacción social

### **3. Análisis de actividades para la enseñanza de la escritura en libros de texto oficiales**

Antes de plantear otra propuesta de clasificación, voy a exponer el contexto dónde se originó.

Se trató de un análisis de las 72 actividades didácticas para la enseñanza de la escritura que identifiqué en los materiales oficiales, vigentes en el momento del estudio, de la asignatura de Español, en primero de primaria, en México. Los materiales fueron producidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la última década del siglo pasado y fueron distribuidos a todas las escuelas del país gratuitamente año tras año hasta 2008. Para lo que trato aquí sólo citaré dos de esos materiales, en su versión del primer año en que se publicaron (que sufrió un mínimo de cambios en otras ediciones); se trata del libro de actividades del alumno (SEP, 1997 a) al que citaré simplemente con la abreviatura “A” en este trabajo, y el libro del maestro (SEP, 1997 b) al que me referiré como “M”.

Como ya se citó en el apartado anterior, la asignatura declaraba seguir un enfoque “comunicativo y funcional” para la enseñanza de la lengua.

Un análisis de trasposición didáctica sirve para ejercer una vigilancia epistemológica que valore si lo que se enseña, o lo que se propone enseñar, es efectivamente lo que se supone que debe ser enseñado, es decir, consiste en valorar cómo se ha transformado el objeto de enseñanza al ser llevado de su contexto de origen al contexto educativo. El concepto trasposición didáctica fue acuñado por Verret (1975), aunque se difundió ampliamente con la obra de Chevallard (1977); aunque estos autores lo utilizaron para la enseñanza de las matemáticas, es de utilidad para analizar otros procesos de enseñanza, en este caso el de la lengua.

En la perspectiva de la didáctica que se ocupa del asunto de la trasposición, los materiales pedagógicos son vistos como un eslabón en la cadena de tal trasposición. El saber a enseñar sufre modificaciones al incorporarse a planes y programas de estudio, así como a materiales didácticos, lo cuáles constituyen una instancia o nivel para el análisis de la trasposición (Chevallard, 1997: 34; Bronckart y Plazaola Giger, 1998: 37-39). La comunicación escrita, las prácticas sociales que la implican, se transforman primeramente al pasar de diversos ámbitos sociales al ámbito del currículo escolar prescrito y, posteriormente, desde este currículo y sus materiales didácticos correspondientes, a lo actuado en el aula y en las tareas escolares. Es igual de legítimo y necesario apreciar la trasposición en cada uno de estos niveles.

En el transcurso de este estudio de trasposición didáctica y en medio de una diversidad de análisis y de resultados fue emergiendo un punto de gran relevancia: la valoración respecto a qué tanto la planeación propuesta en los materiales didácticos en las actividades de enseñanza de la escritura retomaba a ésta como un elemento que permite la comunicación en ausencia del emisor y en un tiempo posterior a la emisión del mensaje (lo cual ha sido identificado por Calsamiglia y Tusón (1999) como la "situación de enunciación prototípica" de la escritura, su función principal.

Esta cuestión, relacionada con el uso que se da a los textos producidos en el aula, es decir, si cuentan con un lector adicional al docente, resultó fundamental para proponer una clasificación de actividades didácticas.

#### **4. Otra propuesta de clasificación**

Cassany acota la propuesta de clasificación de Littlewood al “desarrollo de la expresión oral” (1994: 180). Yo me pregunté si era posible y útil retomar esta clasificación para las actividades didácticas en la enseñanza inicial de la escritura en la lengua materna, pero encontré diversos problemas para hacerlo. Uno de ellos es que en este contexto, no es el aprendizaje de las estructuras gramaticales lo que ha preocupado tanto como el aprendizaje de las correspondencias convencionales entre grafías y fonemas; otro es que las fronteras entre lo “funcional” y la “interacción social” no parecen ser generalmente identificables en las actividades de enseñanza inicial de la escritura.

Además, lo que parece muy recurrente en las actividades que analizo es la consideración de que culminan en la producción de los textos escritos, lo cual pudiera considerarse una tarea global, pero no obstante es un evento comunicativo incompleto, pues falta el uso de tales textos y sus consecuencias. Propongo entonces distinguir entre lo precomunicativo y lo comunicativo en función de que las actividades consideren o no la comunicación completa. Es probable que Littlewood no advirtiera esta diferencia porque pensaba predominantemente en la comunicación oral, como suele suceder en muchos casos en la enseñanza de segundas lenguas.

De cualquier forma, vale la pena de considerarse la diferenciación de Littlewood entre actividades orientadas al desarrollo de destrezas parciales vs. a tareas completas, pero no identificándola como la frontera entre lo precomunicativo y lo comunicativo. Para el caso de esta investigación, su corpus se caracteriza por incluir “tareas completas”, consideradas como aquellas en las cuales hay la producción de un género textual reconocible como tal, excluyendo palabras y enunciados que no tienen esta característica.

Por otra parte, mientras que para Littlewood la simulación no es un criterio importante de clasificación de las actividades comunicativas, a mí me parece pertinente no perderlo de vista, porque un factor muy importante en el aprendizaje de la comunicación es la respuesta que se reciba de la misma y esta respuesta puede perder mucho de este potencial cuando se trata de una simulación en la cual quién responde no tiene la misma perspectiva del destinatario.

Por mi parte, pienso que la consideración de un destinatario adicional al de la *autoridad educativa* puede ser el criterio fundamental para construir una clasificación de actividades, particularmente, para categorizar las actividades didácticas de producción de textos en relación a la comunicación.

Entiendo por *autoridad educativa* principalmente al docente, pero eventualmente a alguna otra persona allegada al alumno (generalmente un familiar) que supervise la producción escolar del mismo. Cabe recordar que en los eventos de enseñanza el maestro es casi siempre el destinatario de lo que se escribe para que constate el acatamiento de sus instrucciones y use el producto para calificar, evaluar y corregir. Pero aún así, muchos de los textos que se escriben en el aula suponen o admiten otro destinatario (real o ficticio), generalmente explícito, distinto al del profesor, que es un destinatario implícito. La tipología de actividades que formulo se constituye en función de esos destinatarios que no son el docente.

A partir de lo anterior, propongo las siguientes categorías para clasificar las actividades de producción textual en la planeación didáctica:

- **propiamente comunicativas**, cuando el destinatario adicional participa efectivamente en el evento didáctico recibiendo la comunicación y debe reaccionar ante ella.



- **potencialmente comunicativas**, cuando la planeación didáctica no explicita un destinatario adicional que participe efectivamente como en el caso anterior, pero hay gran probabilidad de que se infiera la necesidad de involucrarlo.

- **paracomunicativas**, cuando el destinatario adicional es simulado explícitamente, es decir, alguien dramatiza su papel recibiendo la comunicación y reaccionando ante ella.

- **pseudocomunicativas**, cuando el destinatario adicional solo es presupuesto pero su presencia no pasa de ser implícita, pues no participa recibiendo la comunicación ni nadie lo representa.

- **subcomunicativas**, cuando no hay un destinatario adicional al que le interese la comunicación.

Más adelante presentaré una caracterización más amplia de estas categorías, pero antes expondré la necesidad de incluir otras dos.

Tanto en las prácticas sociales como en las actividades didácticas existe la posibilidad de que los autores de un texto sean a su vez los destinatarios. Pero si el destinatario de un texto es el autor del mismo, ¿hay comunicación? Unos dirían que no y otros que sí. Las siguientes definiciones de diccionario parecen negarlo (destacados míos): comunicar es “hacer a **otro** partícipe de lo que uno tiene” (Real Academia Española, 2001: s/p); es “hacer saber a **alguien** cierta cosa” (Moliner, 1998: 703). Este *alguien* supone un sujeto distinto al emisor del saber, porque si el emisor ya sabe resulta absurdo hacerse saber a sí mismo lo que ya sabía. Sin embargo, si consideramos un ámbito de uso personal de ciertos textos, parece que se aceptaremos la posibilidad: Cassany Luna y Sanz (1994: 333) indican que en este ámbito hay “textos para uno mismo, que no leerá o escuchará nadie más”. Cuando alguien escribe para sí mismo con la finalidad de recordar posteriormente, es más fácil aceptar que hay comunicación y que esta se realiza a través del tiempo; pero cuando lo hace sin la intención de que el texto se retome, el asunto es más polémico.

Una alternativa que no consiste en aceptar o negar la posibilidad discutida, estriba en concebir un espacio conceptual intermedio entre lo comunicativo y lo no comunicativo, al que me atrevo a llamar *semicomunicativo*.

Al obtener los porcentajes de los ámbitos a los que correspondían las actividades de producción textual que analicé, el mayor porcentaje de ellas (33%) se ubicó en un ámbito

que yo llamo lúdico (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 334, lo llaman “literario”). Para que la función recreativa de los textos lúdicos se realice, no necesariamente se requiere de un destinatario ajeno al escritor, en contraste con otras funciones propias de otros ámbitos que difícilmente pueden ocurrir sin este requerimiento, salvo el ya citado ámbito personal.

Resulta dudoso que los textos lúdicos sean los más representativos de los usos sociales de la escritura en nuestra sociedad, como para privilegiarlos como contenido en la enseñanza de la escritura; o que sean los más apropiados para esta enseñanza, porque no tienen las mismas demandas de interlocución que las otras variedades textuales.

Pero más allá de cuestionar la idoneidad de su destacada frecuencia en la enseñanza inicial de la escritura, es necesario tener en cuenta, al clasificar actividades didácticas, el hecho de que no resulta pertinente juzgar como no comunicativos a aquellos textos que no tienen como requerimiento esencial el ser comunicativos. Los textos lúdicos pueden cumplir su función de divertimento para sus autores independientemente de si estos los comparten con otras personas destinatarias.

A partir de estos razonamientos he pensado en la creación de una categoría que nombro como **actividades semicomunicativas**, es decir, aquellas que no necesitan de un destinatario adicional para que los textos que se producen en ellas cumplan su función, pues dichos textos no necesitan tener como fin primordial la comunicación con otros, ni tampoco consigo mismo en el tiempo.

Ni en las actividades **semicomunicativas** ni en las **subcomunicativas** hay un destinatario adicional al que le interese el texto producido, pero en las primeras no es necesario para que el texto cumpla su función.

Cabe entender a la categoría de actividades semicomunicativas como una gran categoría que *requiere* dividirse en dos categorías:

- **semicomunicativas grupales**, cuando el "destinatario adicional", por decirlo así, se limita a los mismos participantes en la producción del texto en acciones colectivas.
- **semicomunicativas individuales**, cuando el "destinatario adicional" es el mismo alumno que produce individualmente un texto.

Vistas los tipos de actividades, cabe señalar las siguientes cuestiones:

- Las actividades potencialmente comunicativas son una categoría expofeso para analizar planeaciones didácticas, pero el resto de las categorías son adecuadas para analizar tanto la planeación como la realización.
- Las actividades paracomunicativas, que implican la simulación completa de un evento comunicativo, no existen en el corpus analizado, pero me parece importante prever esta categoría como una posibilidad para otros corpus.
- Dado que en el análisis en cuyo contexto surge esta propuesta de clasificación, se trata de actividades destinadas a alumnos que están en proceso de aprendizaje del uso convencional del alfabeto, vale la pena notar que en cualquiera de estas clasificaciones es posible el empleo de escrituras no convencionales (no alfabéticas), considerando las conceptualizaciones infantiles del sistema de escritura descubiertas por Ferreiro y Teberosky (1979); aunque para que esto sea posible en una actividad clasificada como comunicativa o potencialmente comunicativa, se requiere además que haya otra estrategia simultánea (uso de dibujo o de la expresión oral o de otra escritura convencional) para permitir que el mensaje no se pierda y por lo tanto que se pueda realizar su función.
- Estas categorías se pueden reagrupar. Por ejemplo, en comunicativas y precomunicativas (cuyo producto es un evento comunicativo o sólo un texto); aunque la categoría de *actividades potencialmente comunicativas* correspondería a un espacio de duda.
- Inversamente, estas categorías pudieran admitir múltiples subcategorías.

## 5. Categorías detalladas, ejemplos y frecuencias en los materiales didácticos

Dicho lo anterior, vuelvo a repasar la categorización propuesta con el fin de ampliar la explicación de cómo la concibo y mostrar ejemplos de cada categoría. Las ilustraciones de los ejemplos se ubican al final de esta comunicación.

Los ejemplos ilustrados a partir del libro de actividades del alumno (SEP, 1997 a) serán citados con la **abreviatura “A”** en tanto que los obtenidos del libro del maestro (SEP, 1997 b) serán citados con la **abreviatura “M”**. Cabe aclarar que cada actividad está

en el libro del maestro, la mayoría también están simultáneamente en el libro de actividades del alumno (en cada caso acordes al destinatario) y hay otras, que corresponden a un *fichero de actividades* (SEP, 1995), mismas que no consideré para incluir en los ejemplos pero sí en la contabilización de actividades según su categoría correspondiente.

**Propiamente comunicativas.** En ellas se trata de producir textos dirigidos a destinatarios reales para cumplir funciones comunicativas, independientemente del grado en el cual se atienda que la expresión resulte adecuada a las convenciones sociales; es decir, se trata de comunicaciones funcionales que pueden ser en mayor o menor medida adecuadas para la interacción social en los contextos a los que correspondan. La planificación de estas actividades considera explícitamente el uso del texto producido para fines distintos al de la calificación o la evaluación escolar, es decir, que no se quedan en estos fines aunque los puedan incluir.

Denomino a esta categoría usando la palabra *propiamente* antes de la palabra *comunicativas* para distinguir del término *comunicativas* aplicado a una acepción más amplia, a aquella de que correspondería a las actividades que contemplan la comunicación completa, o sea, que implican eventos comunicativos con textos y no solo la producción de textos.

Un ejemplo (ver *ilustración 1*) de este tipo de actividades es la escritura de un cartel (M124 y A129) “para aconsejar a sus compañeros cómo defenderse de quienes los molestan” (M124) utilizando una cartulina que se deberá pegar en la escuela (A129).

Solamente el 17% del conjunto de actividades analizadas son de este tipo.

Cabe notar que el hecho de que sean incluidas bajo el rubro de “propiamente comunicativas”, es una condición necesaria, pero de ninguna manera suficiente, para que resulten idóneas, ya sea para el aprendizaje, o para la comunicación misma, pues ello depende de múltiples factores y por ello es pertinente el análisis de diversos componentes de la comunicación.

**Potencialmente comunicativas.** Uso la palabra "potencialmente" debido a que la planificación correspondiente a estas actividades no indica explícitamente el uso efectivo

del texto producido (que se le haga llegar a un destinatario real para cumplir una función comunicativa distinta de las típicamente escolares), aunque sería relativamente fácil inferir que el sentido de estos textos está en su uso. Desde luego que lo ideal sería poder distinguir de las actividades comunicativas de las que no lo son, pero tratándose de un estudio sobre un conjunto de actividades planificadas, no se puede saber si su realización culmina necesariamente en la comunicación, menos cuando lo relativo a la realización efectiva de ésta no se explicita, y por ello me tengo que limitar a identificar lo "potencialmente" comunicativo. Si una nueva investigación que atendiera a la realización de actividades en el aula retomara esta clasificación, sería pertinente que la ajustara distinguiendo sin ambages los actos comunicativos (reales y completos) de los que no lo son (simulados y/o parciales).

Ejemplo de este tipo de actividades es escribir “la receta de algún platillo que se prepare con queso” considerando que “con las recetas de los niños *se puede* elaborar un recetario que formará parte de la biblioteca del salón” (M132, *cursivas mías*). Este tipo de instrucciones puede dar origen a una búsqueda de recetas reales y útiles (aunque la restricción de que deban llevar queso no parece idónea) o a la improvisación de alguna poco funcional; asimismo la integración de un recetario es sólo una posibilidad y el uso del mismo para preparar algún platillo parece más eventual.

Este tipo de actividades son el 14% en los materiales didácticos de la SEP para primero de primaria, a partir de los cuales identifiqué esta categoría que no había vislumbrado a priori.

La realización de estas actividades en el aula implicaría necesariamente que se redefinieran ya sea como propiamente comunicativas o bien como pseudocomunicativas, dependiendo de la interpretación de las instrucciones por el docente para llevarlas a cabo.

Si todas las instrucciones de las actividades potencialmente comunicativas del corpus analizado fueran interpretadas por el docente para su realización más allá de la producción del texto (para que éste cumpla una función), entonces las actividades propiamente comunicativas representarían el 31% del conjunto analizado, casi la tercera parte del mismo.

**Pseudocomunicativas o de simulación incompleta.** Son actividades que representan eventos comunicativos incompletos. Tal incompletud se manifiesta por la ausencia del acto de hacer llegar el texto a un destinatario (aunque sea en un acto simulado) y deriva típicamente de considerar como culminación de la propia actividad a la producción de un texto, excluyendo actos que impliquen la representación de un uso funcional apropiado para el tipo de texto producido.

Esta categoría se ejemplifica con la instrucción que indica: “propóngales que ayuden al marqués de Carabás a escribir una carta para pedir al rey la mano de su hija” (M183), pero donde la actividad termina con la producción de la carta, misma que no se envía (se escribe en una página del libro de textos, A 199, correspondiente a la *ilustración* 3) ni se contesta. Si bien el rey es el destinatario de la carta, no hay actos en los cuáles participe.

Exactamente la cuarta parte de las actividades que analizo pertenecen a esta categoría, lo cual habla de su importancia. Pero si las actividades potencialmente comunicativas no fueran más allá de la producción del texto, entonces caerían en esta categoría, misma que en este caso hipotético llegaría a representar el 39%.

**Paracomunicativas o de simulación completa.** Son actividades que representan eventos comunicativos completos, por lo tanto, incluyen la representación del uso de los textos producidos. Me pareció lógico plantear esta categoría, aunque no encontré en mi corpus de actividades ningún caso que correspondiera a ella.

Un ejemplo sería si la actividad que ejemplificó la categoría anterior hubiera incluido una dramatización en la cuál la carta se enviaba y se contestaba, quizás entre otras cosas.

Creo que es importante contemplar esta categoría como una posibilidad para el análisis de las actividades de aprendizaje de la escritura a pesar de que en la presente investigación se trata de una categoría desierta. En este caso, este rubro no emerge de los datos disponibles sino de una presuposición lógica que considera posible su existencia.

**Semicomunicativas grupales.** Se trata de eventos recreativos en los cuales la producción textual se realiza de manera colectiva; los textos terminados son conocidos por todos los participantes, los productores son así los destinatarios; los textos no tienen otro destinatario previsto y su función se agota cuando se consideran terminados. Me pareció importante distinguir a estas actividades de las propiamente comunicativas porque en ellas no se plantea difundir la obra, hacerla llegar a otros que no participaron en su creación, no hay destinatarios ajenos a los participantes en el evento de su producción; tampoco se plantea conservar el texto producido para su uso posterior por sus productores o por algunos de ellos (exceptuando fines escolares tales como testimonio de cumplimiento, evaluación o calificación).

Las instrucciones de una actividad que ilustra esta categoría dicen: “Proponga a los niños que inventen otro final para el cuento. Pregúnteles que hubiera pasado si Ricitos de Oro no hubiera salido corriendo de la casa de los tres osos. Anote en el pizarrón las respuestas de los niños. Luego pídeles que escojan la idea que más les haya gustado de las que mencionaron y que con ella construyan un nuevo final. Escriba en el pizarrón lo que los niños le dicten. Pídeles que copien en su cuaderno el nuevo final del cuento. Sugiera que lo ilustren” (M92, *ilustración 4*).

Este tipo de actividades son el 15% en los materiales didácticos en cuestión.

**Subcomunicativas.** Aquellas actividades que producen textos similares a los propios de la comunicación, pero que no lo hacen con ningún fin comunicativo ni tampoco como parte de una simulación comunicativa. No hay un destinatario explícito ni tampoco implícito de los textos (distinto al de la autoridad educativa).

Esta categoría pudiera ilustrarse con una actividad (M63 y A59) en la cual los alumnos integran individualmente un relato ficticio completando las siguientes oraciones con alguna de las opciones que yo coloco entre paréntesis: “yo fui a \_\_\_\_” (*el campo, la playa, la ciudad*) (*ilustración 5*), “fui con \_\_\_\_” (*mi mamá, mi hermano, mi maestra*), y “viajé en \_\_\_\_” (*tren, autobús, barco*).

**Semicomunicativas individuales.** Cabe la duda si en algunos casos las actividades clasificadas como *subcomunicativas* pueden resultar para los alumnos de interés lúdico. Si esto fuera así, se trataría de actividades semicomunicativas individuales en las cuales los productores son destinatarios de sus textos a los cuales otorgan un sentido más allá de interactuar con la autoridad escolar. Pero en esta investigación, que versa sobre la planeación de actividades didácticas, no hay forma de advertir en que casos los alumnos podrían otorgar dicho sentido a su producción textual. Tampoco pude identificar indicios de que ese mismo sentido se promoviera explícitamente.

Un posible ejemplo de una actividad semicomunicativa individual se localiza en una página con 4 imágenes en el libro de actividades (*ilustración 6* de A223 vinculada a M202) donde se solicita "observa las ilustraciones y escribe un cuento de aventuras", para lo cual se proporcionan tres renglones debajo de cada ilustración. Si el alumno encuentra interés en responder esto puede decirse que se convierte en destinatario del texto que produce, mismo que desempeña una función lúdica. Si no, si responde por mero acatamiento, se tratará de una actividad subcomunicativa.

Resulta prudente presentar los resultados de forma que no se fuerce la pertenencia a una u otra categoría, es decir, bajo el rubro de actividades "semicomunicativas individuales o subcomunicativas", donde la conjunción "o" indica lo uno o lo otro. El mayor porcentaje de las actividades analizadas (29%) cae dentro de esta conjunción de categorías, que es casi igual al del rubro de las actividades de simulación parcial (25%).

Vale relatar que primeramente concebí las actividades que ahora llamo "semicomunicativas grupales" pero que originalmente sólo denominé como *semicomunicativas*. Al darme cuenta de que su definición implicaba lo grupal me pregunté si no era lógico plantear las actividades semicomunicativas individuales. Pero al hacerlo, me percaté también de la imposibilidad de distinguir en mi corpus de actividades entre aquellas catalogadas como semicomunicativas individuales y aquellas clasificadas como subcomunicativas. Por lo tanto, sólo quedaba hacer la distinción conceptual, pero con una desafortunada incertidumbre en los datos.

En la *tabla 2* se encuentran reunidos las frecuencias y porcentajes de los tipos de actividades didácticas de producción textual en el conjunto de materiales didácticos.



*Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de los tipos de actividades didácticas*

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Propiamente comunicativas	12	17%
Potencialmente comunicativas	10	14%
Paracomunicativas (de simulación completa)	0	0%
Pseudocomunicativas (de simulación parcial)	18	25%
Semicomunicativas grupales	11	15%
Subcomunicativas y/o semicomunicativas individuales	21	29%
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>

## **6. Reagrupaciones posibles**

Una vez presentados los tipos de actividades, paso a hacer algunas observaciones adicionales sobre sus posibilidades de ser reagrupadas y a las frecuencias que les corresponderían en tal caso. En la *tabla 3* ubico a cada una de las categorías de las actividades didácticas en relación a dos reagrupamientos: uno en función del producto de la actividad y otro según la orientación de sus propósitos.

Antes debo explicar que he propuesto considerar dos polos que orientan dichas actividades, en función de los propósitos que se persiguen. Si bien ambas orientaciones persiguen propósitos de aprendizaje y comunicación, en un caso estos se dan simultáneamente y en otro desfasadamente.

- La orientación *para aprendices*, que corresponde a planteamientos que buscan fomentar el aprender a comunicarse comunicando.
- La orientación *para alumnos*, enmarcada en la perspectiva de “aprenda ahora, comuníquese después”.

Aprendices y alumnos pueden considerarse sinónimos, sin embargo, también pueden diferenciarse, a lo cual recurro ahora. “Alumnus” significa “mantenido” en latín, esto es, alguien que no tiene una actividad productiva; “aprendiz”, en cambio, puede vincularse a alguien que aprende inserto en actividades productivas a las cuales contribuye. En este caso, los *aprendices* serán aquellos que producen con apoyo o ayudan a producir “textos auténticos”, es decir, textos que van a servir en actos de comunicación que no se limitan a mostrar el aprendizaje logrado y el trabajo realizado en el contexto escolar. Por otra parte, los *alumnos* serán los que no producen este tipo de textos, sino solamente textos para aprender y para mostrar aprendizaje y cumplimiento (una producción más bien improductiva, pudiera decirse paradójicamente). Ser alumno o ser aprendiz es una alternativa de roles que pueden asumir los mismos sujetos dependiendo de las actividades didácticas en las que participen. (Aranda, 2007: 25)

*Tabla 3. Agrupamientos de los tipos de actividades*

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Producto de la actividad</b>	<b>Orientación de la actividad</b>
Propiamente comunicativas	Evento comunicativo	aprendiz
Potencialmente comunicativas	?	?
Paracomunicativas (de simulación completa)	evento comunicativo	alumno
Pseudocomunicativas (de simulación parcial)	texto	alumno
Subcomunicativas	texto	alumno
Semicomunicativas grupales	?	alumno
Semicomunicativas individuales	texto	alumno

En la tabla se trata de apreciar dos perspectivas distintas de agrupamiento (producto de la actividad y orientación de sus propósitos) de las cuales resulta, en un caso, que dos tipos de actividad buscan como producto un evento comunicativo y otras tantas solamente un texto; en el otro caso, solamente un tipo de actividad tiene una orientación hacia el

aprendiz y tres la tienen hacia el alumno. Hay que recordar que la categoría de actividades paracomunicativas está desierta y también que la categoría de actividades potencialmente comunicativas implica una duda para ambos agrupamientos.

Como todas las actividades didácticas, el desarrollo de las actividades semicomunicativas en clase implican un evento comunicativo circunscrito a la enseñanza; sin embargo, es difícil decir si tiene o no como producto un evento comunicativo no circunscrito a la enseñanza, debido a la ausencia de un destinatario adicional.

Si se piensa que los productores del texto pueden ser *simultáneamente* los destinatarios del mismo, puede afirmarse que estas actividades producen un evento comunicativo además de un texto. Por lo contrario, si se considera que los emisores no pueden identificarse con los receptores, al menos cuando no hay ni siquiera un lapso entre la producción del texto y su uso, y además no hay un uso claramente distinto del texto del de la producción, entonces no se puede decir que ocurre un evento comunicativo asociado al de enseñanza.

Aceptar que este tipo de actividades tiene como producto un evento comunicativo o solamente un texto, depende de varias sutilezas como las que acabo de enunciar. Otra sutileza que podría hacer la distinción consiste en si se considera que la expresión “comunicarse con uno mismo” implica o no un uso metafórico del término comunicación. Si la expresión no recurre a la metáfora, entonces ocurre un evento comunicativo en las actividades que llamo semicomunicativas.

Por otra parte, los propósitos de estas mismas actividades, tanto las grupales como las individuales, tienen una orientación hacia el alumno.

## **6. A manera de cierre**

Una clasificación de actividades didácticas puede ser de mucha utilidad para apreciar cómo se concreta un enfoque. En este caso, la clasificación de actividades para la enseñanza de la escritura nos permiten valorar que tan comunicativas resultan dichas actividades en cada

caso y qué tan comunicativo llega a ser el conjunto de actividades de un programa. Nos sirve, por lo tanto, para evaluar programas.

La clasificación también puede utilizarse para valorar lo que efectivamente sucede en el aula, aunque en este caso el estudio que presenté no llegó a ese nivel.

En el caso del programa que analicé, obtener las frecuencias de las actividades didácticas según la clasificación propuesta permitió ver cómo, a pesar de la declaración de que se trataba de un enfoque comunicativo, la concreción de este dejaba mucho que se podría mejorar. Esto se podría lograr a veces drásticamente eliminando actividades que no tenían la posibilidad de integrarse a un evento comunicativo propio de una práctica social, pero otras veces se podía solventar tan solo añadiendo instrucciones para que la actividad tuviera un destinatario real o al menos simulado efectivamente, más allá del profesor en el rol de evaluador.

Puede apreciarse en el conjunto de actividades analizadas cómo un enfoque comunicativo pasa por un proceso de trasposición didáctica para concretarse en un programa que ya no tiene garantía de qué tan comunicativo resulta.

Aún reconociendo que hay una gran pluralidad de enfoques comunicativos y de maneras de concebirllos, parece apropiado atribuir el calificativo de *comunicativo* a un enfoque cuya mayoría de actividades para la enseñanza de la escritura producen textos, pero no eventos comunicativos (salvo los propios del control escolar). En el caso analizado hay incertidumbre en cómo culminarían en el salón de clases la mayoría de las actividades propuestas, pero esta incertidumbre es algo que hubiera merecido reducirse a favor de lo comunicativo.

Tal vez a veces haya razones para incluir actividades que no se inscriban en esta perspectiva, pero es necesario aclarar si realmente son imprescindibles y en qué medida. Lo que está en juego es que conocer las funciones del lenguaje, en este caso escrito, es el punto de partida para el desarrollo del mismo lenguaje (así lo especifica la teoría propuesta por Halliday, 1982) y si la enseñanza de la escuela descuida proporcionar experiencias suficientes para vivenciar las funciones de la escritura, entonces el aprendizaje de la misma depende de experiencias extraescolares. Lo más grave de esto es que en países como

México todavía tenemos una cantidad importante de niñas y niños que difícilmente contarán con tales experiencias extraescolares.

No importa que estos materiales didácticos ya no estén vigentes, la clasificación que se originó para analizarlos sigue siendo una herramienta que puede ser de utilidad para valorar otras actividades de enseñanza de la escritura, al menos en la lengua materna, y para evaluar programas curriculares que las contengan. Ejercer una vigilancia epistemológica en el proceso de trasposición de un enfoque es una posibilidad saludable.

## Bibliografía

- Aranda, G. (2007). “Problemas en el análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua”. En: Giosa, Beatriz *et al.* (coordinadores) *Entre el sueño y la realidad: Nuestra América Latina Alfabetizada*. Montevideo: Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Aranda G. (2008). *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*. Tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía. México: UNAM.
- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Suiza: UNESCO (Ciencias de la educación).
- Bronckart, J. P. y Plazaola Giger, I. (1998). “La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice”. En: *Pratiques*. (97-98), Junio. Ginebra.
- Calsamiglia H. y Tusón. A. (1999).<sup>o</sup> *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Textos)
- Chevallard, Y. (1997) *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* Buenos Aires: Aique. (Versión en francés de 1991)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: FCE.

- Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. España: Cambridge University Press. (versión en inglés de 1981).
- Lomas, C. y Osorio A. (comps) (1993) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. España: Ediciones Paidós.
- Moliner, M. (1998) *Diccionario de uso del Español*. España: Gredos.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/draeI/> Disponible el 26 de diciembre de 2007.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- SEP (1995) *Fichero. Actividades didácticas. Español. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (1997 a) *Español. Primer grado. Actividades*. México: SEP.
- SEP (1997 b) *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México: SEP.
- Verret, Michel. (1975) *Le temps des études*, Tome 1. París: Librairie Honoré Champion.

## Ilustraciones

### Ilustración 1. Actividad propiamente comunicativa (M124)



- “Qué hacer en caso de...” (Actividades, p. 129). Proponga a los niños que redacten un cartel para aconsejar a sus compañeros cómo defenderse de quienes los molestan. Apóyelos sugiriendo ideas o formas de redactar lo que ellos quieren decir. Recuérdeles que el mensaje debe ser breve y legible; además, comente que los carteles deben ser llamativos para que las personas se fijen en ellos y se enteren de su contenido.

### Ilustración 2. Actividad potencialmente comunicativa (M132)



#### Tiempo de escribir

- Anote en el pizarrón una receta sencilla para preparar un platillo con queso (pueden ser enchiladas, tostadas o quesadillas). Léala con los niños.
- Pídales que, en una hoja en blanco, escriban la receta de algún platillo que se prepare con queso. Si no conocen ninguna, mencione usted algunas alternativas. Con las recetas de los niños se puede elaborar un recetario que formará parte de la biblioteca del salón.
- Proponga a los niños que investiguen cómo se hacen los quesos y de qué animales se puede obtener la leche para hacerlos.
- Invite a los niños a que escriban el proceso para elaborar quesos. Apóyelos explicando que deben escribir las distintas etapas en orden.





*Ilustración 3. Actividad pseudocomunicativa o de simulación incompleta (A)*

**Carta al rey**

Esta es la carta que el marqués de Carabás envió al rey para pedirle permiso de casarse con la princesa. Completa lo que falta.

Tierras del Marqués, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 1997.

Señor Rey:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


Atentamente.  
El marqués de Carabás

#### Ilustración 4. Actividad semicomunicativa grupal

**Tiempo de escribir**


► Proponga a los niños que inventen otro **final para** el **cuento**. Pregúnteles qué creen que habría pasado si Ricitos de Oro no hubiera salido corriendo de la casa de los tres osos. Anote en el pizarrón las respuestas de los niños. Luego pídeles que escojan la idea que más les haya gustado de las que se mencionaron y que con ella construyan un nuevo final. Escriba en el pizarrón lo que los niños le dicten. Pídeles que copien en su cuaderno el nuevo final del cuento. Sugíérales que lo ilustren.

**Elaboración de finales de cuentos**  
**L**a comprensión del argumento de un cuento permite elaborar la conclusión o el desenlace de la historia



Los tres osos, tristes y hambrientos, decidieron irse a la cama.  
Papá oso dijo: —¿Alguien ha dormido en mi cama?  
Mamá oso dijo: —¿Alguien ha dormido en mi cama también?  
El osito gritó: —¿Alguien está durmiendo en mi cama!

#### Ilustración 5. Actividad subcomunicativa (A59)

**Tiempo de escribir**

**Mi viaje**  
Pega las ilustraciones en el lugar que se indica.  
Elige un lugar, una persona y un medio de transporte para completar las oraciones.

el campo

la playa

la ciudad

Yo fui a \_\_\_\_\_.

*Ilustración 6. Actividad semicomunicativa individual (A223)*

 **Tiempo de escribir**

**¡Qué aventura!**

Observa las ilustraciones y escribe  
un cuento de aventuras.



---

---

---



---

---

---



---

---

---



---

---

---

**LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS COMO ESTRATEGIA  
PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS EN LA  
UNIVERSIDAD**

Tzitel Pérez Aguirre  
Universidad Autónoma de Nuevo León

*Escribir aquí parece completamente diferente  
de lo que había hecho hasta ahora.*

Al llegar a la universidad los jóvenes se enfrentan con una tarea ardua de las muchas que tiene este nivel educativo, la redacción de un tipo de escrito específico como lo es el texto académico, que quizá anteriormente no hayan tenido necesidad de construir y por tal motivo al llegar a la universidad se convierte en una dificultad para su desempeño escolar.

Pero, ¿qué tiene de especial el texto académico que para los estudiantes se vuelve una elaboración compleja?; ya en trabajos anteriores se ha mencionado, por quien habla, que los universitarios requieren seguir desarrollando la habilidad de la escritura en el contexto de este nivel educativo. Por tanto, si este texto requiere la capacidad de expresar ideas con argumentaciones y la integración de juicios de valor, los estudiantes necesitan de estrategias que permitan optimizar su escritura.

El presente trabajo es continuación de dos anteriores expuestos en este foro, los cuales parten de la importancia que tiene ser conscientes de que el nivel de redacción de los jóvenes en la universidad no es alto, sino que requiere de una práctica constante para conseguir una escritura con dominio. Sin olvidar que el contexto universitario está integrado por una actividad científica y académica, para las cuales la escritura es un elemento fundamental.

En la fase de diagnóstico se percató que los estudiantes, en un primer ejercicio, que tenía como fin describir la experiencia de su primer día de clases, no lograban construir una oración completa con coherencia ni cohesión, se pasaban sólo diciendo: *estuvo chido, bien*

*padre, porque me tomaron una foto, la maestra bien*, aún y cuando el tipo de texto solicitado era informal, es decir, no obligaba a los estudiantes, a indagar, argumentar con juicios, sí proporcionó un resultado que permitió observar su competencia de escritura e identificar en un primer momento su desempeño. En un segundo acercamiento, se les solicitó a los estudiantes que argumentaran sobre un tema en específico, y el ejercicio dio como resultado, en la mayoría, textos que transmitían sólo información de los autores consultados por ellos, es decir sólo trasladaron ideas, siguiendo los pasos de “cortar y pegar” los estudiantes trataban de dar argumentos a lo que supuestamente consideraban sus ideas. Para ellos, la construcción de una paráfrasis es complicado, no se diga tomar una posición ante el texto y por lo tanto crear una opinión al respecto del tema, entonces su escrito no se acerca en nada en un texto argumentativo, que quizás sea lo más solicitado en el ámbito académico.

Por lo anterior en esta ponencia se parte de una visión sociocultural que señala que leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad (Cassany y Aliagas, 2009:18).

Es importante para los alumnos ubicarse en el contexto de escritura necesaria en su desempeño escolar, por eso, se ha pensado en que el ejercicio de leer y comprender textos afines a este contenido ayuda a habilitar de forma eficaz su redacción.

Además, se piensa que la correlación que guardan la lectura y la escritura para la elaboración de estos textos académicos es de suma importancia, ya que al llevarlas a cabo casi de manera conjunta, se logra un desarrollo en la redacción, así como en la oralización. Por tal razón se ha pensado que a través del ejercicio constante de lectura reflexiva así como interpretativa de textos ya sean académicos o de otra índole, se logra en los estudiantes la práctica necesaria para la defensa de sus opiniones y argumentos sobre algún aspecto.

Phyllis Creme y Mary R. Lea (2005;13) señalan que cuando se logra escribir en forma apropiada sobre temas específicos, se aprende a descubrir el verdadero sentido de lo que se estudia, en otras palabras, cuando se ha podido comprender y por lo tanto interpretar la información del tema entonces será posible su transmisión a través de la redacción de un

texto o en una expresión oral. Por lo anterior, es claro, que tanto el ejercicio de la lectura así como el de la comprensión de textos proporcionan habilidades que complementan la práctica de redacción.

Con base a lo dicho, no es cosa fácil que los estudiantes puedan escribir apropiadamente textos académicos, por un lado, debido a que la actividad académica que se desarrolla en la universidad tiene como receptor a una comunidad científica determinada, rasgo importante para los estudiantes, es necesario que la reconozcan y se integren a esta, que se conviertan en miembro de esa comunidad, es decir que identifiquen la situación comunicativa específica. Y por otro lado, ¿cómo superar el enfrentamiento con la hoja en blanco?, hasta los escritores experimentados se cuestionan: ¿cómo empezaré?, ¿qué diré al respecto?, con mayor razón los estudiantes que inician con su etapa en la universidad sufren el temor de expresarse.

Los estudiantes reconocen la dificultad de la tarea asignada, elaborar un texto académico para una materia. Inician con su recorrido de búsqueda de fuentes que les facilite la información necesaria para su trabajo, pero aquí empieza lo complejo: cómo trasladar lo leído en pensamiento propio, así como en posturas frente al tema, cómo exponer mi posición ante lo que estoy leyendo y quiero expresar con mis puntos de vista. Tarea nada fácil, es en este momento cuando los alumnos requieren de una de una habilidad desarrollada, pero, no la tienen, como se ha señalado, el propósito de este trabajo es presentar como estrategias para la redacción de textos académicos a la lectura y la comprensión de textos, como medios que coadyuven al buen desempeño en la escritura de los universitarios.

Leer es parte del proceso de escribir, en el ámbito académico cuando un estudiante es capaz de integrar a su escritura la visión global de lo que ha leído, asegura un texto adecuado, así esta actividad se define como una técnica que ayuda a tener una redacción apropiada, si el modo de leer un texto y por lo tanto su comprensión está condicionada por las experiencias previas que tiene el estudiante, entonces, al igual que para él es desconocido la escritura del texto académico, también lo será la lectura académica, la cual exige un esfuerzo para lograr la comprensión de la información. Requiere de nociones que le permitan dar sentido al



texto en cuestión, léxico, estructuras discursivas, todo aquello que lo acerque al mensaje del texto, pero además obliga a construir un sentido propio en relación de lo leído y sus conocimientos adquiridos.

Desde la perspectiva propuesta arriba, se hace referencia a que el estudiante universitario tiene que reconocerse e identificarse como miembro de una comunidad, así Cassany (2008:42), señala: *concebimos una comunidad letrada como una sociedad que desarrolla un conjunto organizado de prácticas de lectura y escritura, dominantes y vernáculos en diferentes ámbitos (familiar, profesional, académico, periodístico, etcétera)*. Por lo tanto, es preciso definir la lectura como una tarea enraizada en su contexto, que varía en cada situación y que exige conocimientos y habilidades específicos, como también lo apunta el autor.

Por lo anterior, Kalman (2003) menciona: leer libros no es sólo adquirir las habilidades para comprenderlos, es acceder y participar en una comunidad, apropiarse de unas determinadas formas de usar los textos en contextos sociales. Ya situado en la comunidad académica el estudiante emprende el camino por estas dos habilidades, la lectura y la escritura. Así se establece como premisa que si el estudiante lee, comprende e interpreta textos, tendrá una posibilidad mayor de redactar apropiadamente los escritos escolares.

Hasta aquí se ha dicho que tanto la lectura y la escritura son herramientas indispensables para el desarrollo escolar de los estudiantes, pero, ¿de qué manera o cómo se edifican como estrategias complementarias para optimizarse mutuamente?

Como se ha señalado en los estudios previos de este aspecto, este trabajo surge de la experiencia que se tiene con grupos de alumnos de la Fac. de Filosofía y Letras de la UANL de primero y segundo semestre en las materias de Competencia Comunicativa, Análisis e interpretación de Textos y Apreciación a las artes, el contacto con estos estudiantes ha permitido estudiar de manera precisa y con profundidad su habilidad de escritura así como de lectura y es evidente la necesidad de mantener o implementar materias específicas que atañen a dichas habilidades, por eso el objetivo de proponer actividades que ayuden al desarrollo de estas competencias.

Entonces, ¿cómo se inicia la aplicación de la estrategia? Primero, al grupo se le interroga sobre sus hábitos de lectura o gustos de lectura, esta parte tan obvia y usada por muchos docentes permite identificar a los estudiantes en esas comunidades letradas o no ubicarse en ninguna, después se distribuyen textos de diferente tipo y se les pide a los estudiantes que clasifiquen qué tipo de texto son y lo hacen a partir de la regulación del maestro quien les proporciona la información necesaria para tal actividad, los estudiantes basados en esos datos revisan la estructura del texto, sus partes y su función, así desde una carta de recomendación, un instructivo, una carta personal, un ensayo crítico, un informe y más, los alumnos se dan cuenta que dependiendo del mensaje que se quiere comunicar, del contexto en que se encuentran esos escritos, la elaboración de estos estará condicionada por todos esos rasgos que los constituyen como un tipo de texto específico.

Por eso la visión sociocultural supone que leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social (Cassany y Morales, 2009;112). Al iniciar con esta actividad los estudiantes empiezan a tomar conciencia de que lo que van a elaborar de ahora en adelante es un escrito concreto, ahora bien, ¿y la lectura?, ¿en dónde queda?, ¿en que momento se integra como parte de la estrategia para la optimización de la redacción? Una vez que los alumnos se sumergen en la tipología textual, la estrategia se concentra en trabajar con textos académicos, es decir, se le proporcionan ejemplos de esta clase de escritos para que los lean y revisen, desde este punto los estudiantes se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas, propias de su contexto escolar o disciplinar.

Por lo anterior, se remarca que aún con los conocimientos previos adquiridos que los universitarios tienen, no son suficientes para resolver los requisitos de estos escritos académicos y mucho menos de una práctica efectiva de la lectura.

La lectura académica obliga a los estudiantes a leer fragmentos mucho más amplios y complicados y centrar su atención para lograr comprenderlos, si se había identificado en una comunidad letrada de ámbito personal, y quizás informal, le será complejo concentrarse por lapsos extensos y no se diga cuando la lectura le exija conocer cierta terminología lo cual provocará la búsqueda de los conceptos.

Desde la psicolingüística: el estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo a plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a



encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce hacia otras ideas; en definitiva, a elaborar la coherencia global. (Aliagas Marín: 2009; 19)

En este tenor, el ejercicio de lectura que realizan los estudiantes tiene como finalidad que ellos asocien ideas, busquen ideas principales, descubran inferencias, organicen información, los estudiantes responden a diferentes interrogantes que van desde la anticipación, verificación y comprensión del texto. En seguida se presentan las preguntas detonantes de la actividad:

- ¿Encontraste palabras nuevas?
- ¿La hipótesis que estableciste se verifica con la lectura?
- ¿Cuál es la idea central del texto?
- ¿Cómo se plantea la idea central?
- ¿La tesis del texto coincide con tu propuesta?

El que los alumnos se detengan en responder a tales cuestiones genera en ellos una seguridad frente al texto, esto es, están conociendo, leyendo y elaborando escritos diferentes a los que no estaban acostumbrados, luego, los estudiantes deberán elaborar un escrito en donde integren las respuestas a esas cuestiones con una expresión personal de manera que se aprecie su comprensión. Este primer texto, todavía, no cumple con el objetivo de un texto académico, sino es una práctica para que el alumno se inicie en el proceso de composición: planear, elaborar y corregir un escrito.

Que se olviden de los supuestos, los implícitos, hasta los sobreentendidos en su expresión y que se empiecen a preocupar por atender a la concreción, claridad y especificidad. Por tal razón, resulta difícil la elaboración de estos escritos académicos, ya que exigen en mayor medida la presencia de planes que actúen como brújulas que orientan en el camino y que guían el proceso de su composición (Teberosky, 2010).

Los textos no sólo transmiten información sino que la construyen: “elaboran” nuestras ideas sobre la realidad, nuestros imaginarios, puntos de vista, actitudes y valores. También crean las identidades del autor y del lector de los textos. Todos (políticos,

periodistas, jueces y abogados, maestros, etcétera) utilizamos el discurso para crear y difundir nuestras ideas e influir al mundo. (Cassany, 2008;79)

Por tanto, el siguiente paso de la estrategia, es modificar el primer texto elaborado por los estudiantes, esto es, reformularlo para convertirlo en un texto del tipo definido en la cita anterior, es decir, los alumnos tendrán que producir, organizar, discernir informaciones a partir de una nueva lectura a más textos relacionados al tema en cuestión, deberán manejar información de fuentes, logrando una comprensión de las mismas y no quedarse en la transmisión de datos, exclusivamente, no llegar al “copiar y pegar”, sino elaborar citas, paráfrasis de las informaciones de los autores. Para la reelaboración de ese escrito se presentan como opciones de tipo de texto, el comentario y la reseña crítica, es decir se considera que estos textos permiten al estudiante cumplir con las exigencias del escrito académico, en un primer acercamiento.

Resulta ser, en este sentido, muy ilustrativo el decálogo que nos presentan Camps y Dolz (1995) sobre algunos de los “saberes” implícitos del argumentador ante una situación polémica, de desacuerdo, de un conflicto de intereses:

- Reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él;
- Discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos;
- Tener su propia opinión sobre el tema discutido;
- Valorar los argumentos contrarios;
- Utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos;
- Reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar;
- Aceptar e incorporar algunos argumentos del adversario como concesiones;
- Saber negociar una posición de compromiso.

Entonces, siguiendo lo anterior se propone una lectura y comprensión crítica.

Para Daniel Cassany, leer y comprender con sentido crítico es:

- identificar el propósito del texto,
- reconocer el género al que se inscribe el texto,
- reconocer las voces que se integran al discurso,
- elaborar una interpretación personal del discurso, aportando el conocimiento previo necesario y construyendo un significado coherente y plausible,
- dialogar con otras interpretaciones posibles del mismo discurso hechas por otras personas,
- posicionarse respecto al texto, con nuestra voz personal, aportando otras ideas, sean a favor o en contra.

La propuesta de este trabajo está basada en que los alumnos puedan llevar a cabo las actividades arriba señaladas y logren construir un texto académico con la redacción apropiada, considerando a la lectura como actividad esencial para el proceso de escribir.

Desde lo expuesto es necesario que los estudiantes hagan consciente el proceso de planeación, composición y corrección del escrito, que comprendan los rasgos esenciales, “los saberes” implícitos que integran este tipo de texto, así, los estudiantes que aprenden estrategias que favorecen el control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita son los que muestran mayores cambios en el desarrollo de su competencia (Santangelo, Harris & Graham, 2007). Estos cambios se manifiestan en textos mejores y en mayores niveles de complejidad en su conceptualización de la escritura.

Se busca una comprensión que va desde el conocimiento convencional que tenemos de nuestra lengua, es decir, los conocimientos gramaticales, lingüísticos con los que podemos entender o comprender lo que se dice, pero es sólo un nivel, después se tendría que llegar a la capacidad de reflexionar acerca de lo leído, establecer una posición ante el texto que he comprendido y poder explicar con argumentos ese punto de vista y aquí es cuando se pasa a un siguiente nivel, así se podría entonces, acceder a construir una opinión respecto al tema y si se plasma una hoja en blanco, estaría en el proceso de composición de un texto.

El resultado obtenido de esta práctica de lectura y escritura son escritos con mayor unidad textual, con ideas coherentes, y sobre todo con ideas personales, ideas que proyectan la ideología de quien escribe, su opinión generada por la lectura y sus conocimientos previos, logrando un poco el dejar atrás el plagio y por lo tanto acercarse a un texto académico con una redacción adecuada.

## Bibliografía

- Álvarez M., M. Lourdes Villardón y Concepción Yániz (2010). *Influencia de los factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, nº 2. pp. 181-204 187.
- Álvarez M. Juan (1991). *La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico*. CLE.
- Briseño Moreno, María de los Ángeles (s/a). *El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas*. Educación y Educadores, Vol 11, Núm. 2, diciembre-sin mes, Universidad de la Sabana Cundinamarca Colombia.
- Cassany, Daniel (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.
- Castelló, Montserrat. Comp. (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó.
- Goodman, Kenneth S. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo* en E. Ferreiro y M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XX.
- Michel, S. J. A. (2005). *Los conocimientos que son necesarios desarrollar en la formación universitaria*. Foro Educacional.
- Monereo, F. Carles. (Coord.) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: EDIUOC.

- Monereo, F. Carles. (2007). "Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13, Vol. 5 (3).
- Quintero G. A. y Hernández M. A. (s/f). *El desarrollo de la composición escrita: un programa de instrucción*. Madrid: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.
- Serrano, J. y Martínez, J.E. (Coords.) (1997). *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Universidad de Antioquia. *Estrategias pedagógicas*. [Consultado el 17 de julio de 2007.] [http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura\\_escritura/estrategias.html](http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html). Citado en Briseño Moreno, María de los Ángeles. El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, Vol 11, Núm. 2 diciembre-sin mes, 2008. Universidad de la Sabana Cundinamarca Colombia.

## **SEGUNDA PARTE**

## LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA

Patricia E. Vargas Sandoval  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

En esta exposición, queremos justificar y, en lo posible, demostrar la validez y la necesidad del empleo de la gramática en la enseñanza de la lengua materna, pues creemos que la enseñanza de la gramática constituye un reto permanente para la formación lingüística de nuestros estudiantes.

En relación con la importancia de la gramática en la enseñanza de la lengua se pretende ofrecer un panorama de las consideraciones más importantes que debemos tener en cuenta la mayoría de los profesionales que trabajamos con nuestra lengua materna y la enseñanza de ésta.

El debate sobre la necesidad de la instrucción gramatical y el papel que debe jugar la gramática en la clase de lengua, siempre han acaparado la atención entre docentes e investigadores y se ha oscilado entre dos posiciones extremas, con diversos matices intermedios: negar la utilidad de la gramática como contenido de enseñanza o vincularla a la mejora del uso lingüístico

Sabemos que el estudio de la gramática es un tema de actualidad por la polémica que conlleva su tratamiento como ciencia, asimismo, como en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Hay muchas interrogantes que los docentes de lengua nos formulamos, como, por ejemplo: ¿Qué creencias tienen los profesores de lenguaje acerca de la lengua y de la gramática? ¿Es necesario el conocimiento de la gramática para aprender lengua materna? ¿Cuál es el rol que juega la gramática en la enseñanza-aprendizaje de nuestra propia lengua? ¿Qué lugar ha de ocupar en los programas de estudio de las escuelas o de las universidades? ¿Qué relación guarda la gramática con las otras disciplinas lingüísticas y literarias? Y, hoy la más importante que nos formulamos es: ¿cómo conceptualizan los profesores de lengua el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua?



La pregunta sobre el rol de la gramática ha sido un planteamiento constante para quienes trabajamos con el lenguaje ya que la gramática está presente en las preocupaciones de los lingüistas, de los profesionales del lenguaje y de la comunicación, como ya se ha enunciado. Es un campo de investigación, materia a enseñar, instrumento de referencia, por tanto las miradas que se posan en ella la dotan de identidades y estatus diversos, de acuerdo con las representaciones que se tienen y los usos que se hacen de ella.

El tratamiento de la gramática en el aula se ha convertido en un verdadero desafío para la mayoría de los profesores de lenguaje. En su comienzo nadie dudaba de la eficacia de la gramática como el arte de escribir y leer bien la lengua. Posteriormente, aparecieron otras propuestas en relación con el tratamiento de la gramática y los profesores no supieron qué hacer con ella, si erradicarla definitivamente del aula o mantener una relación más o menos estrecha con la gramática. Este estado de inseguridad se transmite a nuestros estudiantes, quienes observan perplejos cómo sus docentes y los textos de estudio no se ponen de acuerdo en los contenidos, en la terminología, objetivos y métodos para enseñar su propia lengua.

Al revisar de manera conceptual e histórica el concepto de gramática, llegamos a la conclusión de que han sido múltiples y dispares sus definiciones, y que actualmente continúa esa falta de uniformidad.

Algunos consideran a la gramática como un cuerpo doctrinal de carácter científico y que ha tenido como objeto de estudio la lengua, como es el caso de la Gramática Científica. Otros, se han preocupado, de manera especial, de su aspecto normativo, la gramática normativa, académica o tradicional. Y actualmente, otros, en los cuales prevalece una orientación didáctica, pedagógica y comunicativa, la gramática pedagógica, la que se presenta como una síntesis entre la gramática científica y la gramática normativa. En algunas ocasiones se ha intentado unir estos tres criterios, por ejemplo, en la gramática de Samuel Gili y Gaya.

La contestación a estas preguntas de acuerdo con muchos estudios que se han realizado, no se corresponden con la realidad, ya que en las distintas concepciones de gramática, nos encontramos con un denominador común: la dicotomía entre enseñar lengua

y enseñar gramática, con la conclusión generalizada de que para aprender lengua no se necesita saber gramática.

Para intentar asignarle un lugar a la gramática dentro de las aulas, se dan diferentes versiones como el hecho de que algunos siguen afirmando que su enseñanza es fundamental para leer y escribir, por lo tanto le asignan un rol protagónico. Otros, consideraron que su papel era irrelevante y la expulsaron totalmente del aula. Otros, piensan que algún aporte debe entregar en el desarrollo de la competencia lingüística de nuestros alumnos y también hay quienes (como yo) la defienden y la ubican como el corazón y motor de la lengua, como la fuerza que mueve, junto a otros saberes, la lengua y la literatura. En la gramática encontramos los textos, sin ella no tenemos textos, los actos comunicativos por excelencia.

Creemos que la enseñanza de la gramática se justifica a partir de dos grandes finalidades: la mejora del uso de la lengua y la consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo, que ha de formar parte de la cultura escolar. Las dos finalidades pueden ser complementarias siempre que la segunda se adquiera como resultado de la primera y que la enseñanza gramatical persiga el desarrollo de la competencia metalingüística.

Como en todas las disciplinas hay posturas extremas que proponen desterrar a la gramática de la escuela; otros, se niegan a reconocer que una enseñanza de la lengua que se base exclusivamente en el sistema no se ajusta a los objetivos que siempre persiguió la escuela. Luego tenemos versiones menos radicales que le conceden un lugar a la gramática, aunque se trate de espacios diferentes. El enfoque comunicativo le otorga a la gramática un lugar tan importante como las prácticas y destaca su implicancia no solo en la escritura, sino también en el desarrollo de la competencia metalingüística.

La definición de un modelo comunicativo de carácter pedagógico y de sus fundamentos teóricos y la forma de aplicarlo son las cuestiones que nos preocupan y que se debaten, en estos momentos, entre los especialistas de nuestra lengua.

Cuando hablamos de gramática pedagógica nos obligamos a considerar al destinatario, a los estudiantes y los conocimientos implícitos y explícitos que poseen, así como las finalidades de la enseñanza gramatical mencionadas anteriormente. Esta

gramática pedagógica delimita dos grandes espacios de trabajo: la reflexión sobre el uso y la sistematización de los contenidos gramaticales básicos en la escuela, lo que significaría priorizar las dimensiones pragmáticas y semánticas sobre la forma y considerar los usos de los fenómenos estudiados. En síntesis, este tipo de gramática tiene que incluir un planteamiento y consideraciones metodológicas sobre el trabajo gramatical en el aula.

El cuestionamiento de la eficacia de los estudios gramaticales está presente desde finales del siglo pasado con Bello, Lenz y Américo Castro, entre otros. El problema se plantea en nuestros días con más o menos actividad dialéctica, sin que se haya concretado aún, una solución adecuada.

A pesar de las diferentes opiniones de los lingüistas se aprecia, en general, la aceptación de la gramática y la necesaria presencia de esta en las aulas, con una serie de reparos o puntualizaciones.

Lenz declara en el año 1912: “Sabemos que la lengua materna no la aprende nadie según reglas de la gramática, si entendemos por lengua materna lo único que es, el modo natural que usa la madre del niño al hablar con él”, cuando contradice a Bello por considerar este que la gramática es necesaria para hablar correctamente una lengua. El mismo Lenz nos alertaba acerca de los usos y abusos de la enseñanza gramatical y, con gran sensatez pedagógica, nos aconsejaba “que la enseñanza de la gramática si se da, no debe exceder los límites de la capacidad de los alumnos, en particular que no se den definiciones falsas o más bien no se dé ninguna, ya que las definiciones gramaticales científicamente correctas son tan difíciles de explicar que son prácticamente inútiles, pues se reducirían a un aprendizaje de una fórmula sin contenido”. Sin embargo, para Lenz enseñar gramática y enseñar lengua son dos cosas absolutamente distintas, ya que la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática.

En el año 1922, Américo Castro afirma que “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la propia lengua, lo mismo que la fisiología o la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta”. En forma contemporánea, Humberto López Morales afirma: “Quien tiene que saber gramática es el programador, el redactor de textos y, por supuesto, el maestro y no el alumno”.

Nadie puede ignorar que los estudios lingüísticos de los últimos decenios han venido imponiendo notables cambios de rumbo en la enseñanza de la gramática. Sin embargo, como ya lo dijimos, hoy todavía es frecuente ver que la transmisión de conocimientos gramaticales se mantiene ligada a un viejo principio en virtud del cual “la gramática es el arte de hablar y escribir correctamente”. Para comprobar esta situación, basta revisar textos escolares antiguos e incluso actuales. Tradicionalmente, se confiaba en la eficacia pedagógica de la gramática, las actividades fueron diseñadas como instrumentos didácticos, ya que el propósito normativo justificaba la descripción gramatical como arte.

La gramática actual, en cambio, adquirió un estatus de ciencia ya que no sólo describe, sino que explica el funcionamiento del sistema lingüístico, lo que proporciona una excelente base para la reflexión de los mecanismos que operan en el funcionamiento del sistema lingüístico. Hoy ya no existe una gramática, sino diversos enfoques de los estudios gramaticales, de aquí surge la necesidad de una evaluación para saber cuál es la gramática más adecuada. Es necesario plantear y revisar los objetivos que se proponen para la enseñanza de la gramática. Nadie puede dudar que el objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua sea que nuestros alumnos se expresen en forma oral y escrita, con fluidez, que comprendan textos y que sostengan argumentos coherentes y en lo posible eficaz. En esta convicción generalizada, podemos encontrar la ayuda de la gramática en la comprensión y producción de textos.

Como lo plantemos, actualmente existe una tendencia a la enseñanza de una gramática pedagógica que considerara los aspectos textuales y retóricos del uso lingüístico y que debe estar concebida a la medida del usuario, ya que la mayoría de los estudiosos han llegado a la conclusión de que lo que hay que enseñar en las escuelas es lengua y no gramática. La orientación didáctica del tratamiento de los contenidos gramaticales impone una opción de enfoque gramatical que iría entre la gramática descriptiva que da cuenta del funcionamiento y de las normas de la lengua en relación a los usos que hacen los hablantes y a una gramática pedagógica, basada en enfoques pragmáticos y de análisis del discurso, que organiza los contenidos en función de objetivos y condiciones de enseñanza, cuya finalidad será la de estructurar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes a partir de actividades de aprendizaje. Esta gramática pedagógica, nos dice Carlos Lomas (1999),

Es el eje de la selección de los contenidos y el eje de cuanto se haga en las aulas debe ser el uso lingüístico y comunicativo de las personas y la voluntad de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas por lo que en consecuencia, el saber lingüístico no tiene sentido en sí mismo (salvo para lingüistas, filólogos y enseñantes de la lengua) a no ser que se entienda como un conocimiento orientado a la mejora de las habilidades comunicativas de las personas y de **su saber hacer cosas con las palabras**.

Debemos construir una gramática pedagógica que tenga en cuenta los aspectos textuales y retóricos del uso lingüístico y que esté concebida a la medida del usuario. Como dice Josep María Castellá (1994). Se trataría de una gramática para el uso con inclusión de elementos retóricos. y respondería a la pregunta general: ¿qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder usarla con éxito?

Podemos adoptar una definición de gramática que enseñe a reflexionar sobre el uso; y que incida en que su objeto es estudiar la organización y funcionamiento de todos los elementos que constituyen nuestra lengua. Pues, como dice Manuel Seco (1973) “la gramática viene a ser como el plano de una ciudad, no nos lleva de la mano a través de sus calles, pero nos dice cómo está trazada y dónde se encuentra cada edificio. Nos transporta más allá de nuestra habla, para mostrarnos el sistema o engranaje en que esta se mueve: **la lengua**.”

No estamos de acuerdo con muchas aseveraciones negativas respecto a la importancia de la gramática en la enseñanza de la lengua, consideramos que son exageradas, lo que supone un desconocimiento de la realidad gramatical. Creemos que la gramática como auténtica ciencia tiene como objeto la lengua y es útil y necesaria en la enseñanza de esta. Son los desorientados gramáticos o profesores con falta de preparación gramatical que desconocen los beneficios de la gramática los causantes de estos desconciertos pedagógicos o didácticos.

No queremos dar la idea de que somos fanáticos de la gramática, sin embargo creemos que la gramática puede y debe figurar, con toda dignidad, en cualquier estudio de la lengua, asimismo, reconocemos su compatibilidad con los demás estudios, con las prácticas docentes, etc.

Gili Gaya nos entrega, hace más de veinte años, una apreciación justa y razonable, al decirnos que “la gramática, después de medio siglo de vacilaciones, debe figurar en los textos escolares de **manera graduada y no pretender suplantarla.**”

La influencia principal de las nuevas corrientes lingüísticas de base pragmática y cognitiva deberían influir en el cambio de perspectiva con el que se aborda la reflexión de la lengua. El acento ya no puede recaer sobre cuáles son y cómo son las formas lingüísticas, sino para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso. Nuestra gramática escolar debería reflejar ese cambio de perspectiva, por ejemplo, una gramática pedagógica debería presentar los hechos lingüísticos jerarquizados, de manera que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal, asimismo, presentar los hechos lingüísticos en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de tipos y géneros textuales.

A la reflexión actual, en lo que a gramática se refiere, en el marco de la Reforma Educacional de Chile, se aportan ciertos considerandos:

1. Se destaca, desde ámbitos diferentes, el carácter funcional que se le asigna hoy, en forma mayoritaria, al papel de la gramática en la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Ese carácter funcional asignado a la gramática para el logro de una competencia comunicativa, acorde con el enfoque comunicativo y funcional que alumbró todo el currículo de Lenguaje y Comunicación, pone en el tapete el problema de la metodología de su enseñanza. Los programas del Ministerio señalan que la gramática estará presente en todas las actividades de comprensión y de producción, tanto en E. Básica como en E. Media.

2. Desde el punto de vista teórico, constituye hoy consenso entre los especialistas del lenguaje y su enseñanza, que la gramática participa como un componente activo en el desarrollo de la competencia comunicativa, junto a otros componentes del sentido, tanto propiamente lingüísticos, por ejemplo, el semantismo propio de las unidades léxicas, como extralingüísticos, como el conocimiento de la situación, etc.

3. Un sondeo realizado a los profesores de Lenguaje chilenos, tanto de educación básica como de media, indica que los docentes consideran que la gramática es necesaria sobre todo para la redacción, aunque no saben bien cómo enseñarla.

En documentos divulgados por el Ministerio de Educación Chilena, con el objetivo de orientar la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna, en el contexto de la reforma educacional, señala que la gramática tendrá un carácter instrumental y estará siempre presente en los procesos de comprensión y producción de textos. Esta postura explícita del Ministerio es acorde con la prioridad que se le asigna al enfoque comunicativo y funcional de la lengua. El trabajo se centra en la lengua en uso, ello supone interiorizar las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos, los procedimientos psicológicos implicados en la comprensión y producción de discursos, y los recursos lingüísticos que propone el sistema para la creación del sentido y la negociación de los significados. Aquí es donde entra a jugar la competencia gramatical, entendida como una competencia imbricada con las competencias pragmáticas, discursivas y estratégicas.

Una concepción funcional de la gramática al interior del proceso de comunicación tiene implicaciones metodológicas importantes. Si comunicarse lingüísticamente es producir y comprender discursos, lo que la reforma plantea explícitamente es que el tratamiento de la gramática en el proceso enseñanza/aprendizaje habrá de ser dinámico, y ese dinamismo se consigue con el desarrollo de actividades enmarcadas en el ámbito de la comprensión y producción que va más allá del mero reconocimiento de clases y estructuras.

Millian y Camps (2006) nos dicen que “Aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo y verbalizado con las palabras de cada día y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos”.

Para organizar los saberes gramaticales se requiere la mediación de unas actividades y de unos agentes que pongan a disposición de los estudiantes, la oportunidad de observar, de manipular, de analizar los contenidos de la actividad metalingüística. Esta mediación debe permitir la reflexión, el razonamiento que se desarrollan en el intercambio entre alumnos y profesores y la interacción entre los conocimientos individuales que se ponen en juego en el trabajo compartido.

El componente gramatical debe integrarse en una teoría de la interacción verbal, ya que las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de

la competencia comunicativa. Desde este punto de vista, la gramática posee una estrecha relación con la coherencia y especialmente con la cohesión de los textos. La gramática está totalmente relacionada con la lectura y la escritura.

En la comprensión de un texto, las relaciones e interconexiones, están dadas por los elementos de la lengua: los pronombres, el verbo, las funciones sintácticas, etc. En este contexto, cobra sentido la reflexión de la gramática y aparece como una herramienta de apoyo a los procesos de comprensión y producción textual. Podemos afirmar que la gramática fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas necesarias para el control de la comprensión y producción textual.

El proceso de escribir es complejo, ya que el escritor debe ser capaz de generar y ordenar las ideas de un tema; planificar la estructura general del texto; manejar las convenciones del código (gramática, léxico, etc.); asegurar la lógica y la coherencia de los textos, no cometer errores ortográficos, utilizar adecuadamente los signos de puntuación para comunicar los significados deseados. Aquí la gramática juega un papel esencial y es una herramienta de revisión en la producción escrita.

El considerar los aspectos gramaticales como exigencias de bajo valor es un error, pues la coherencia y la cohesión del texto están determinadas, en gran medida, por la estructura de la lengua y son indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto la enseñanza de la gramática se orientará a partir de los problemas que surgen al leer o escribir un texto. Se podrán realizar talleres de sistematización de la gramática que tengan estrecha relación con el tipo de texto que se está trabajando y con los mecanismos de coherencia y cohesión que lo caracterizan.

De acuerdo a estudios actuales podemos aseverar que los contenidos gramaticales inciden positivamente en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de la competencia comunicativa. Y así surge la gramática como una ayuda fundamental para el desarrollo de estas habilidades en nuestros estudiantes.

Una gran desventaja en este punto es la ausencia de bibliografía sobre la relación entre gramática y competencia comunicativa, la escasa formación de los docentes sobre esta relación, la valoración negativa impulsada por asesores y formadores pedagógicos en



relación con la gramática y la consideración errada de que se pueden desarrollar procesos de comprensión y producción al margen de las estructuras de textos.

El objetivo final de toda actividad de la clase de lengua es el desarrollo de los procesos comunicativos. El dominio de las estructuras gramaticales y la reflexión sobre ellas los favorecen, si se parte de los textos que se leen y escriben en la sala de clase. Uso y reflexión son los dos aspectos que ayudan en el proceso comunicativo.

Los contenidos gramaticales se ven reforzados por la siguiente argumentación de N. Chomsky(1975) **“Cuando hablamos y entendemos una lengua se pone en práctica la gramática en interacción con otros mecanismos de la mente”**. El desarrollo de la gramática en nuestros estudiantes no solo contribuye a los procesos de comprensión y de producción textual , sino que desarrolla complejos procesos del pensamiento racional, tales como la abstracción y la generalización, asimismo, consolida las formas de pensar y sirve como instrumento para reflexionar sobre su propia lengua y además para aprender una segunda lengua. La gramática sería uno de los componentes que nos permitirá desarrollar la competencia comunicativa, pues está en la base de todo acto comunicativo.

Finalmente, como lamentaba Don Andrés Bello, la gramática ha estado **“bajo el yugo de la venerable rutina”**. Nuestro desafío es combatirla. Debemos tratar de que a través de la gramática se comprenda mejor el significado de una construcción, se reconozca su inserción en el sistema de la lengua y se seleccione y defienda un análisis entre varias propuestas alternativas.

Esto significará, a menudo, partir de la gramática normativa o tradicional, integrada en una perspectiva más amplia, reformular, plantear nuevos problemas, planificar actividades y ejercicios para nuestros estudiantes e introducirlos paulatinamente en prácticas comunicativas y de reflexión acerca del uso de su lengua, de manera que aparezcan mayores posibilidades de proyecciones tanto pragmáticas como didácticas.

**He aquí nuestra tarea y gran desafío frente a la gramática, corazón y motor de nuestra lengua.**

## PEDIR DISCULPAS/PERDÓN COMO ACTO COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Armando González Salinas  
Universidad Autónoma de Nuevo León

### Resumen

La relación que existe entre los conceptos de la Pragmática y los Actos de Habla<sup>1</sup>, que también se identifican aquí como: actos comunicativos o lingüísticos, que se ofrece a facilitadores del aprendizaje de lenguas modernas con conocimientos limitados sobre estos dos conceptos y de su aplicación a su quehacer profesional, se complementa mediante una demostración en la que se presenten, discutan describan, expliquen y ejemplifiquen algunos de los principios semántico-pragmáticos, en general, como parte de un marco de referencia sobre un análisis lingüístico, el cual está basado en aquello que de los actos de habla se pueda identificar y que parta, de la teoría de los Actos de Habla de Austin (1975) y Searle (1974), hacia la práctica de los mismos que resulten de interacciones auténticas, reales, significativas y cotidianas para los aprendientes. El propósito que se pretende seguir es resaltar el importante rol que esos actos juegan en la interacción de lengua que se reconocen como del habla cotidiana, con la consecuencia natural de encontrar su aplicación en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y/o del español, tanto de segundas lenguas como de lenguas extranjeras<sup>2</sup>. A través de la comprensión y la familiarización de y con estos conceptos, particularmente con base en el acto comunicativo para pedir disculpas y/o perdón, dentro de la categoría de actos expresivos (Searle, 1994), los participantes podrán identificar, discutir y practicar el propósito que se encuentra detrás de estos actos de habla que de uso frecuente y común, y que ya usan, practican y pueden

---

<sup>1</sup> En este artículo se identifican como actos lingüísticos o actos comunicativos, indistintamente.

<sup>2</sup> Como este acercamiento es preliminar, se ofrece tanto a profesores de inglés como de español, las fuentes de referencia se basan en artículos y libros de autores que escriben en inglés. De haber y encontrarse una traducción de las misma referencias para los profesores de español, se les indica cómo acceder a ellas. En general, la traducción y adaptación es propia. Esto no implica que no haya fuentes en español que también se incluyen.

fácilmente reconocer para adaptarlos a su propia situación individual tanto de enseñanza como de aprendizaje de lenguas en el salón de clases.

**Palabras clave:** pragmática, actos de habla, disculpas, enseñanza-aprendizaje, español.

## **Introducción**

Este estudio se basa en la presentación que se dedica y ofrece a los facilitadores del aprendizaje de idiomas, específicamente del español tanto como lengua extranjera como segunda lengua, como un acercamiento preliminar sobre los principios que emanan de lo que se entiende por Pragmática lingüística, cuyo enfoque es la intención del hablante, entre otros, así como la relación de ésta con los Actos Comunicativos (o bien actos de habla) en situaciones de intercomunicación oral y escrita, concretamente el que se refiere a Pedir disculpas/perdón, que son reflejo de los de la vida real. Por tanto, se inicia con un panorama teórico lingüístico general, en donde se relacionen los conceptos en cuestión, para que a partir de esto y mediante la ejemplificación, y en su momento, ejercitación propia de instructor y participantes sobre los mismos, se identifiquen las variaciones posibles que han de tomarse en cuenta para hacer del quehacer docente un mecanismo de interacción auténtico que coadyuve a lograr convencer (les/nos) del beneficio que esta reflexión y práctica implican.

## **1. Pragmática**

La Pragmática (Leech, 1983) se enfoca, entre otras cosas, en las expresiones que se forman a través de la producción de oraciones, que generalmente se dan en el contexto de conversaciones cotidianas, cuyos hablantes comparten una intención de comunicar algo a alguien con un fin compartido. El estudio de la pragmática explora, entre muchas otras cosas, la habilidad que tienen los usuarios de una lengua para hacer que coincidan las expresiones que dicen/usan con el contexto situacional que les sea más apropiado y en el

que estén involucrados. Según Stalnaker, de forma sintética y en resumen describe la pragmática como: “el estudio de los actos lingüísticos y los contextos en los que se llevan a cabo” (1972, p. 383, traducción propia<sup>3</sup>).

En términos propios de la Pragmática, hay una distinción que se hace entre: el *significado de la oración* y el *significado del hablante/redactor*<sup>4</sup>: El significado de la oración es el significado literal/textual de la oración, que en términos de la Teoría de los Actos de Habla (TAH) de Austin y Searle antes referida, es la dimensión del *acto locutivo*, mientras que el significado del hablante/redactor, se refiere al concepto individual con el que el hablante/redactor trata de contribuir participativamente en la intercomunicación, es decir, a la intención del hablante, la dimensión del *acto ilocutivo*. Esto con el fin de entender y darse a entender para efectos de dar continuidad a la comunicación en la que esté involucrado (involucrándose). La distinción es importante puesto que al decir: *perdón*, no se muestra efecto ni intención *per se*, pero si se emite como reacción a alguna acción molesta que se le hizo (voluntariamente o no) a alguien, tiene la intención de mostrar un ‘sentimiento’ o una ‘actitud’ individual ante el hecho que lo provocó, es por ello que este acto de habla se le identifica como expresivo.

La habilidad para entender el significado intencional del hablante/redactor es lo que se define e identifica como, e incluso implica, el desarrollo e instrumentación gradual de lo que se entiende por competencia pragmática, es decir, la habilidad, como aquí se concibe, de percibir la intención, o el conjunto de intenciones, que se perciben como reconocibles en diversos actos de habla, ya ejercitados previamente y en diferentes ocasiones, al contemplar cada vez que se practica exitosamente, un menor margen de error. Con base en mi experiencia de hablante de dos lenguas, a un hablante natural de cualquier lengua se le desarrolla con la práctica de actos de habla esa competencia pragmática, que en mi opinión, es la intuición natural de percibir y reconocer intenciones de otros hablantes naturales de su propia lengua.

---

<sup>3</sup> Ver <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>

<sup>4</sup> Se usa el término redactor para referirse a quien escribe/redacta un texto en términos generales por convenir al propósito que aquí se discute y no el de escritor que podría extender su significado a alguien con práctica y con intenciones de publicación.

Morris (1964, 1970), desde la perspectiva de la Semiótica, que en términos generales se refiere a la interpretación de los signos lingüísticos de una lengua y de la cual se le reconoce como experto en el tema, establece que la Pragmática pretende entender la relación que existe entre los signos y sus interpretaciones, es decir, tanto generales, como individuales y personales de la cultura propia, sin embargo no es la intención aquí discutir los pormenores más allá de lo que se entiende por ‘interpretación de signos’.

La Semántica, dice, tiende a enfocarse en los objetos mismos o en las ideas que una palabra nos refiere, y la Sintáctica examina la relación entre los signos. La relevancia de esta distinción de términos y sus contenidos se justifica por el hecho de ser las partes integrantes de un curso de lengua en general por medio del cual se inicia con la identificación de la estructura sintáctica de oraciones que se producen y ejercitan regularmente en un salón de clase y que el significado de lo que se profiere, se obtiene de la relación de los contenidos estructurales con un fin comunicativo específico y que cambia si se alteran esos contenidos. Es importante reconstruir la relación que existe entre estos términos, pues se considera la Pragmática (interpretativa) como el punto del análisis semiótico (de los signos lingüísticos de Saussure y Hjelmslev) que sirve de enlace entre la sintáctica (orden de palabras/signos) y la semántica (sentido/significación de esos signos en la cadena de elementos del habla) (Coseriu, 1990).

Por tanto la Pragmática se presenta aquí como la relación entre: *lo que se dice* y *lo que se hace* en la comunicación, de acuerdo con la idea original de Austin (1975) de que con las palabras *se hace* algo al decir las con un propósito (intención) específico. *Lo que se dice*, se refiere a los conceptos y los significados que se comunican a través de la selección de palabras y estructuras en particular, y *lo que se hace*, a los efectos que lo enunciado/dicho por el hablante/redactor producen en el oyente/lector, por ejemplo, para *persuadir, informar, negarse, dirigir, rehusar, rechazar, disculpar (se)* entre otros actos de habla.

Esta atención, o este enfoque, en el significado del hablante/redactor y los efectos que produce en el oyente/lector incluyen o deben incluir el uso de temas y subtemas lingüísticos, parte de los contenidos de un curso de lengua, que sirvan para la (de) codificación del significado, como es el caso en el sistema comunicativo que cada lengua

posee. Es un sistema de ‘doble-sentido’ en la interacción. Se parte del presupuesto de que está basado-en-el-hablante/redactor en el sentido de que tiene que ver con el (los) significado(s) que el hablante mismo escoge al comunicarse, la construcción de proposiciones que se derivan del manejo de conceptos y su entendimiento y percepción propias y/o por explicación de un usuario de lengua (instructor) con más conocimiento de la lengua, así como de las actitudes del hablante/redactor en relación con aquellas proposiciones, es decir, su efecto *illocutivo*. Esto se refiere a la *intención* del hablante/redactor al decir lo que escoge decir. Así mismo, está basado-en-el-oyente/lector, en el sentido de que las proposiciones producen efectos *perlocutivos* en los oyentes/lectores. Éstos se refieren a la *reacción* del oyente/lector ante la intención del hablante/redactor. Se trata esencialmente de una teoría de actos de habla, comunicativos, lingüísticos.

## **2. Los Actos de Habla y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

Al acercarse al manejo de una lengua con una cultura diferente de la propia<sup>5</sup>, como es la de los hablantes de inglés al estudiar español y los hablantes de español al aprender inglés, resulta ‘natural’, en el sentido de que se espera por el hecho de tratarse de una cultura cuya concepción del mundo es diferente, que los aprendientes de lengua tengan dificultades para entender el significado intencional que comunica cada acto comunicativo, cuando en ocasiones ‘se parece’ al propio, de su lengua materna, y sin embargo tiene intención comunicativa diferente, puede entonces surgir una dificultad, duda o titubeo, para producirlo y emplearlo adecuadamente en forma, significado, e intención, de acuerdo con el de la lengua meta que se está aprendiendo. En la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, he aprendido que la instrucción y la práctica de actos de este tipo en el salón de clase puede ayudar, y de hecho ayuda (Mosquera Blanco, 2006-2008, CANPLA, y Urbina Vargas, 2008, UNED) a los aprendientes a mejorar su

---

<sup>5</sup> Al buscar en internet la relación: aprendizaje de lenguas-pragmática-actos de habla; se encuentran innumerables acercamientos que lo demuestran, como por ejemplo: el Marco Común Europeo para la enseñanza aprendizaje de lenguas (CVC), entre ellos.

producción oral de los actos comunicativos que ahí se ejerciten, y con ello, su interacción con quienes hablan/redactan esa lengua como lengua materna.

Los facilitadores del aprendizaje de una lengua extranjera y los aprendientes avanzados deberían, y de hecho deben, desarrollar la conciencia del aspecto sociocultural de la lengua que están enseñando y aprendiendo. Basado en mi perspectiva profesional, la pragmática de una lengua es enseñable (Kasper, 1997) cuando se parte del hecho de que es en el salón de clase de lenguas donde se aprende a distinguir las diferencias y apreciar las similitudes lingüísticas y culturales de la lengua meta por medio de la detección de esas diferencias y similitudes observables en películas en cine o en televisión, por ejemplo, entre otros medios de ejemplificación, así como una plática con o discurso de un hablante de la lengua meta, una visita a un lugar donde la lengua meta se hable espontáneamente, y otros recursos semejantes; éstos han de servir de confirmación de lo que se está aprendiendo, y en las que es útil identificar la intención de lo que un hablante natural de la lengua expresa mediante las diferentes funciones del lenguaje (ver CVC, 2001, 2002, 2003).

Por lo tanto, si es importante para los aprendientes, lo es más para los facilitadores del aprendizaje de una segunda lengua puesto que ellos están, o deben estar, regular y cotidianamente, expuestos a usar la lengua efectiva y eficientemente y por ello les es propicio experimentar situaciones de lengua reales/verdaderas que podrán compartir con sus aprendientes.

## **2.1 El acto comunicativo**

Los actos de habla o comunicativos son aquellos que producimos y ejecutamos cuando solicitamos u ofrecemos *una disculpa, un saludo, una petición, una queja, una invitación, un halago, o un rechazo*, que se basan en las nociones y funciones (Finochiaro & Brumfit, 1983 en Tedick, Ed., 2002) del uso de lengua, lo cual puede ser el origen de la TAH.

Un acto de habla es un enunciado que sirve como función o propósito de la comunicación. Puede contener una palabra, como “perdón”, entre otras, para expresar una disculpa, o varias palabras u oraciones:

“Perdón por no llamarte. Estuve en una junta toda la tarde.”

Los actos lingüísticos que aquí se discuten incluyen interacciones de la vida real — experiencia propia— y requieren no sólo conocimiento de la lengua, sino también del uso apropiado de esa lengua de acuerdo con su cultura. El acto de habla entonces, es un concepto de la teoría en pragmática de la filosofía del lenguaje. Se describe como: “al decir algo se hace algo”, o “cuando decimos algo, hacemos algo”, como cuando un juez de paz dice: “Los declaro marido y mujer”, o bien un acto ejecutado por medio de la lengua meta como los que recién se han presentado anteriormente, y representan, como se ha mencionado anteriormente, el principio de la TAH (Austin, 1975, Searle, 1994).

Los actos de habla no son fáciles de producir en una segunda lengua porque los aprendientes no conocen las expresiones idiomáticas o las normas culturales en esa lengua, y muchas veces transfieren las reglas y los convencionalismos de su lengua materna a la segunda, al asumir por error que las reglas para su uso son universales, como decir *sí* y decir *no*, afirmar, negar, interrogar. Por ejemplo, en una situación informal en español de México, concretamente en Monterrey, al terminar de comer el platillo principal, o, ensalada, o una rebanada de pastel y expresar que estaba muy sabroso, la respuesta a: “¿Gustas un poco más?”, un mexicano, por cortesía da una respuesta negativa con un: “No, gracias”, pero espera que le insistan —al menos una vez— para decir que sí; o bien con un “No, gracias, de verdad”, es suficiente para no insistir más. A un estudiante cuya lengua materna es el inglés le parecería hasta descortés, si desconoce los aspectos socio-culturales de los hablantes del español. En la misma situación en inglés, al responder “No, thanks”, a: “Would you like some more?”, se respeta la respuesta y no se insiste más. Para un hablante de español como lengua extranjera que esperaría le volvieran a ofrecer porque sí quería más, se quedará sin hacerlo pues no vendrá otra invitación. Esto se debe a la tendencia natural de los aprendientes a apoyarse en lo que ya conocen que es apropiado (o cortés) en su lengua materna. Por eso es importante que entiendan exactamente lo que hacen/dicen en su propia lengua para entonces poder reconocer lo que es transferible a otras lenguas. Lo que funciona en inglés puede no ser transferible en significado al aplicarse al español<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ver Agustín Lash, Ma. del Pilar (2008). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE.



Por ejemplo, el siguiente comentario como lo expresa espontáneamente un hablante/redactor del español podría malinterpretarse por un oyente/lector de China:

Ing. Dorantes: “No podría estar más de acuerdo con usted.”

Ing. Ju Ling: “Ajá...” (Para sí mismo: “¿No puede estar de acuerdo conmigo? Pensé que le gustaba mi idea.”)

En este intercambio comunicativo, la ambigüedad de un comentario como el del Ing. Dorantes al expresar con una negación lo que quiere confirmar positivamente, tal comentario puede ser mal interpretado o mal entendido por otro hablante/lector en cuya cultura no existe una afirmación como ésta, en la que se aprecia lo dicho —afirmativo— a través del decir negativo. En mi experiencia personal, una persona de Asia, en general, no está acostumbrada a expresar una afirmación mediante una negación, por ejemplo, al comentarle a una colega que su disertación estaba “completísima”, me interpretó como que la estaba criticando y que me parecía demasiado larga. Cabe mencionar que el comentario fue expresado en inglés con “It’s more than complete”.

### **3. 3. La Pragmática y Los Actos de Habla comunicativos**

La Pragmática es un área de estudio muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras ya que describe, explica y ayuda a la comprensión del uso adecuado de la lengua, al producir actos de habla como son: *el pedir disculpas*, hacer peticiones, o *dar un cumplido, rehusar/negarse, y agradecer*<sup>7</sup>.

Como se dijo anteriormente en los estudios y autores mencionados en esta área de conocimiento se comprueba que la instrucción con base en actos de habla en el salón de clase puede ayudar a los aprendientes a mejorar su manejo de ellos, y con esto su interacción con quienes manejan el español como lengua materna. Sin embargo, los libros de texto de Español como Lengua Extranjera (ELE), por lo general están escritos principalmente con base en la intuición natural de los autores, quienes esperan, idealmente, que los facilitadores del aprendizaje expliquen a los aprendientes el uso social de la lengua para interactuar en situaciones de la vida real que es lo que practican en clase.

---

<sup>7</sup> Consultar Rose & Kasper (2001). *Pragmatics in Language Teaching*.

El uso eficiente de una segunda lengua responde, desde una perspectiva personal, a un desarrollo subconsciente de una competencia o habilidad de comunicación muy semejante a la que se tiene en la lengua materna; quienes la usan, sólo si son naturales de la lengua, podrían explicar/decidir sobre lo que ‘se puede, podría, o debería decirse’ como aceptable; pero, muchas de las veces, no se percibe un panorama objetivo, integral, y preciso con respecto al uso que una persona común hace espontáneamente del de la lengua propia al interactuar con/en otra. Por ejemplo, figurativo, en un libro de texto los aprendientes de una lengua como el español pueden aceptar un cumplido de esta manera:

Luisa: “Que bonita blusa traes (puesta).”

Sara: “Gracias. Qué bueno que te gusta.”

Una respuesta simple, sin expresión de sentimientos ni actitud en particular y sin un contexto o situación explícita. En la vida real, podríamos oír a dos chicas jóvenes al encontrarse para salir, decir algo como:

Alicia: “Oye, ¿qué onda con la blusa, es nueva verdad?”

Paty: “¿Te gusta? Ay, es bien barata, la compré en Wal-Mart.”

O bien:

Paty: “Eres la tercera persona que me lo dice. Me la voy a poner más seguido, jajaja.”

Estas respuestas ‘suenan’ un poco más espontáneas y sobre todo, se parecen más a lo que un aprendiente de español muy probablemente escuchará decir.

Con base en mi experiencia, los mexicanos, en general, no sabemos aceptar cumplidos, sin restarle méritos de alguna manera, por ejemplo el de la blusa bonita. Lo que prueba que los libros de texto pueden contener ejemplos gramaticalmente correctos, pero no muestran el uso de lengua auténtico como se da o puede dar en interacciones espontáneas con quienes hablan el español como lengua materna<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Adaptación de CARLA: Center for Advance Research on Language Acquisition. University of Minnesota. Traducción propia.

### 3.1 Ofrecimiento de disculpas

En el español latinoamericano, por lo general y en opinión propia, la gente típicamente utiliza las disculpas por y para una variedad de motivos como son los que se presentan y discuten en seguida, sin que esto sea limitante, y para los cuales se muestran ejemplos más adelante:

- Para expresar que lo sienten (con varios grados de intensidad).
- Para dar explicaciones del porqué o cómo sucedió lo que ocasiona la disculpa.
- Para ofrecer algún tipo de arreglo o negociación que mantenga las buenas relaciones con la persona ‘agraviada’.

Los actos de habla, tan complicados para algunas culturas, como las disculpas, en realidad consisten en un conjunto de patrones o estrategias de rutina que les son comunes a los hablantes/redactores naturales de una lengua. Existen (entre otras) cinco estrategias posibles para elaborar una disculpa. (Adaptación de Cohen & Olshtain, 1981:119-125, traducción propia).

#### 1. Una expresión de disculpa

El hablante/redactor usa una palabra, una expresión, o una oración, que puede tener un verbo como: “perdón”, “disculpa(s)”, “perdona(me)” o “disculpa(me)”. Los idiomas tienen determinadas palabras que se usan para expresar una disculpa oral, algunos más que otros.

Por ejemplo, en el español latino, “Me disculpo...” o “Mil disculpas...”, es más común en el español escrito o formal que en el oral informal.

Una expresión de disculpa puede ampliarse cuando quien la ofrece lo considera necesario. La ampliación se logra a través de palabras como: “de verdad” o “mucho”, “muchísimo”. Ej. “Lo siento muchísimo”.

#### 2. Reconocimiento de responsabilidad

Quien comete una falta, puede aceptarlo. El grado de tal aceptación de culpa por parte de quien la comete puede ponerse dentro de una escala de intensidad.

- El nivel más alto es un pleno consentimiento: “Fue mi culpa, perdón”.

- En un nivel más bajo se encuentra una expresión de auto deficiencia: “Me confundí”, “estaba confundido”, “no me fijé”, “tienes razón”.
- Un nivel aún más abajo se encuentra la expresión de falta de intención: “No fue mi intención”, “No lo hice adrede”.
- En el nivel más bajo cabría una expresión de responsabilidad: “Estaba seguro de seguir las instrucciones al pie de la letra”.
- Finalmente, quien se disculpa puede rechazar la culpa por completo, en cuyo caso se niega toda responsabilidad: “Yo no tuve la culpa”, o aún culpar al otro: “¿Ya ves?, por tu culpa”.

### 3. Una explicación u otra versión

El hablante/redactor describe la situación que le provocó cometer la ofensa y la emplea como una forma de disculparse. La explicación que se escoja pretende poner las cosas en su correcta dimensión. En este caso se trata de una argumentación/discusión o explicación, más bien breve (según el caso), por parte del ofensor o causante del incidente y puede resultar como una/su justificación. En algunas culturas, más que en otras, esto puede resultar una manera aceptable de disculparse.

Por ejemplo, en aquellas culturas, como puede ser la mexicana, en algunas partes de la cultura inglesa (Inglaterra), incluso en la española, en las que el medio de transporte es relativamente poco confiable, llegar tarde a una reunión, cita o junta y dar una explicación como: “El tren/camión/tranvía no pasó a tiempo” puede ser aceptable.

### 4. Una oferta de negociación o compensación.

Quien se disculpa ofrece como contraparte una compensación, hasta económica en algunos casos, y algunas culturas, para reparar el daño, circunstancial o moral, que su falta haya causado. Por ejemplo, si alguien se le hace tarde para una cita con un amigo, puede decir algo como:

“Ay, ¿cómo puedo lograr que me disculpes? Ya sé, te invito a comer el viernes, ¿ok?”

O alguien que no logra llegar a la cita / junta puede decir:

“¿Podríamos re-agendar la junta / nuestra cita?”

5. La promesa de que no vuelve a ocurrir.

El que se disculpa se compromete a que la falta no vuelva a suceder. Este caso depende de la situación específica de que se trate y es menos frecuente que las demás estrategias.

“Te prometo que no vuelve a pasar”.

Las cinco estrategias más importantes que conforman el acto de habla para el ofrecimiento de una disculpa están a disposición de los hablantes/redactores en general a través de la cultura de cada una de las lenguas; sin embargo la preferencia de una en lugar de otra, o bien la combinación de ellas, depende de la situación en concreto dentro de una lengua o culturaparticular, o de la comunidad de habla de que se trate. Tal vez igual de importante que es conocer cuáles estrategias que hay que emplear y cuándo, se trata de conocer la forma de modificar estas estrategias de manera creativa de acuerdo a la situación y contexto que se viva. Los factores que pueden afectar el cómo conduces el ofrecimiento de una disculpa en tu propia lengua (e idealmente en la lengua meta también) incluyen, al menos alguna de los siguientes:

- qué tan conocida o familiar es la persona a quien se ofrece la disculpa (de íntima a muy formal),
- la intensidad de la acción cometida (su gravedad, seriedad, o importancia),
- la autoridad relativa que cada participante del acto de habla tiene, su edad, el género propio y el de la otra persona, y el lugar donde se lleva a cabo la interacción.

A manera de muestra de lo que puede suceder en una situación comunicativa que requiera la expresión de sentimientos o actitud determinada ante un hecho un tanto conflictivo, se presenta un ejemplo de un contexto que requiere el ofrecimiento de disculpas con una cierta modificación del acto de habla en general, ya que el ‘agravio’ es más bien serio y la ‘víctima’ es un amigo:

Situación: en un sitio de café concurrido, accidentalmente tropiezas con un amigo por delante y él tiene una taza de café recién servido y muy caliente. El líquido caliente le

cae por todas partes, le quema el brazo y le moja la ropa. Tu amigo grita muy sorprendido y molesto: “¡Ayyyy! ¡Chinnnn!”<sup>9</sup>

Un hablante/redactor natural del español mexicano como lengua materna podría adecuadamente seleccionar una estrategia de expresión de disculpas como: “Perdón, perdón, no me fijé...” o “De verdad lo siento, perdóname” un poco como para sonar más bien sincero. Definitivamente no escogería decir sólo: “Perdón” o “Lo siento (mucho)”, aunque estas formas son las expresiones que regularmente aparecen en un libro de texto para tal fin. De hecho, hay una diferencia entre “perdón”/“disculpa” y “lo siento”; “perdón”/“disculpa”/“discúlpame” implican más arrepentimiento mientras que “lo siento” más protocolo.

Por consiguiente, para seguir con el ejemplo, las últimas expresiones de disculpas pueden no parecerle muy sinceras a tu amigo. Tu amigo está muy probablemente esperando algo más, algo como:

“Perdón, de veras, no lo hice adrede. A ver, déjame ayudarte, ¿estaba muy caliente?”

“¿Te quemaste?”

Y si se trata de una amiga... (En esta parte de la presentación, que como se dijo, se lleva cabo ante un grupo de facilitadores del aprendizaje de lenguas, se discuten las posibilidades de interacción más apropiadas para el caso).

Ya que este trabajo es más bien una relatoría de un cursillo-taller que se ha llevado a la práctica tanto con facilitadores de aprendizaje del inglés como del español, los resultados cambian y son tan diversos como lo es la misma configuración de los participantes naturales de cada una de las lenguas y bilingües. La discusión y en su momento argumentación de posibilidades de actos de habla en diferentes situaciones contextuales específicas resulta, además de interesante, retro alimentador. No obstante, me parece que describirlo y/o discutirlo está más allá de los límites que aquí se proponen. Considero que todo esto es material que puede ser parte de un trabajo consecuente al que aquí se describe.

---

<sup>9</sup> Ver: Cohen, Olshtain, and Rosenstein, 1986. Adaptación y traducción propias.

#### 4. Comentarios finales

Como podemos ver hasta aquí, el camino del éxito no siempre es corto, ni lleno de flores de colores<sup>10</sup>. La práctica-experiencia-práctica, con base en mi desarrollo profesional, me permite concluir con la siguiente observación: la enseñanza-aprendizaje de la Pragmática comienza (o debe comenzar) con un facilitador del aprendizaje muy bien preparado, cuya conciencia pragmática está en alerta en todo momento en ambos idiomas (el que se enseña a aprender y el propio), así como el buen manejo de una amplia variedad de actos de habla comunicativos que han sido practicados en la vida real en la lengua meta. Este facilitador, como ya se comentó, debería también estar consciente del aspecto sociocultural del uso de lengua para actuar y reaccionar adecuadamente y conforme a las reglas de la comunidad de habla a la que pertenece, ha pertenecido, o pretende pertenecer.

No obstante, la forma en que veo, o me gusta ver, el mundo de la Pragmática y los Actos de Habla en el medio de la enseñanza del español, es ver que los actos de habla están en todas partes, en todas las conversaciones, en todas las situaciones comunicativas, en ese mundo creado por los protagonistas de cada acto dentro del mundo de la pragmática, que existe alrededor de ellos.

El español no es precisamente una lengua fácil de aprender para otros hablantes pero tampoco es difícil, y el hecho de que haya cada vez más aprendientes en el mundo, lo confirma de alguna u otra manera. Lo que resta por realizar como facilitadores del aprendizaje del español y constantes aprendientes de una lengua, es promover la práctica (semi) guiada, y luego espontánea, de diversos actos de habla en situaciones comunicativas, primero provocadas, después espontáneas y lo más parecido a las de la vida real, que pidan el ejercicio de los actos de habla comunicativos a partir de los más simples hasta los más complejos, que dependen del nivel de aprendizaje, y con múltiples posibilidades de interacción, intención y reacción a los mismos. La práctica regular nos dará la confianza de interactuar con hablantes/redactores naturales de una lengua ya sea español, inglés o alguna

---

<sup>10</sup> Al inicio de la presentación en *powerpoint*, se incluye una diapositiva con un campo lleno de flores y árboles en los que aparece la pregunta ¿Qué es la Pragmática? Una diapositiva antes de la final, muestra un jardín lleno de flores y árboles de diferentes colores en los que parecen en cada conjunto de flores de diferente color la leyenda: Acto de habla, para señalar que así como hay flores y colores diferentes, así hay actos de habla e interpretaciones. Al final, se muestra un camino con árboles a ambos lados y el comentario personal que aquí se ha redactado.

otra. Como apreciación personal, todo es cuestión de aprender a reconocer lo que nos falta por aprender, y dedicarse a practicar.



## Bibliografía

- Agustín Llach, M P. (2008). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Memorias del Congreso Internacional 2005. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Austin, J.L. (1962a). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Austin, J. L. (1975b). *How to do things with words*. 2nd edition. Massachusetts: Harvard University Press.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD-Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- CARLA: Center for Advance Research on Language Acquisition. (1986). University of Minnesota. P. 119-125.
- Cohen, A. D., E. Olshtain, and D. Rosentstein. (1986). "Advanced EFL apologies: What remains to be learned. *International Journal of the Sociology of Language* 62 (6), pp. 51-74.
- Coseriu, Eugenio. (1990a). Introducción a la lingüística. México: UNAM, pp. 7-17, 59-75.
- Coseriu, Eugenio (1990b): "Semántica estructural y semántica cognitiva", en *Jornadas de Filología* [Homenaje al Prof. Francisco Marsá], Barcelona, 239-282. [No. 248].

- Finocchiaro, M B, Brumfit, C. (1983). The functional-notional approach: from theory to practice. Oxford University Press: Universidad de Michigan. Digitalizado (2008).
- Grice, H. P. (1975): "Logic and Conversation", en Cole, P. y Morgan J. L. (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3: Speech Acts. Nueva York: Academic Press.
- Karatepe, C. (1998). "Pragmalinguistic Awareness in EFL Teacher Training, by a study in the ELS Department in Bursa, Turkey". Publicado en línea en (2010). USA Rutledge, Taylor and Francis Group.
- Kasper, G. (1997). "Can pragmatic competence be taught?" University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. NFLRC NetWork. Honolulu: Universidad de Hawaii.
- Kasper, G. & Kenneth R. (Eds). (2001a). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (Eds.). (2001b). *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge, NY: CUP.
- Koike, D. A. (1995): "Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning" en Susan Gass y Joyce Neu (1995) pp. 257-285.
- Leech, G. (1983), *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Morris, C W. (1964a). Signification and Significance: A Study of the Relations of Signs and Values. Chap.1. MIT Press: Cambridge, Mass.
- Morris, C W. (1970b). The Pragmatic Movement in American Philosophy. George Braziller: New York.
- Mosquera Blanco, Cristina. (2006-2008). Los actos de habla en la enseñanza de español como lengua extranjera: el caso de la sugerencia. Memoria de Master en Didáctica del español L2/LE Universidad de la Rioja. Recuperado de: [http://www.canpla.info/cristina/images/Unidades\\_didacticas/investigacion.pdf](http://www.canpla.info/cristina/images/Unidades_didacticas/investigacion.pdf)

- Rose, K. R., & Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Searle, John. (1994). *Actos de Habla*. Ensayo de Filosofía del Lenguaje. Barcelona: Editorial Planeta. Traducción de Luis M. Valdés Villanueva.
- Stalnaker, Robert (1972). "Pragmatics" en Donald Davidson and Gilbert Herman, eds., *Semantics of Natural Language*. 2nded. Synthese Library. Dordrecht & Boston: D. Reidel, -383.
- Tedick, D.J. (Ed.). (2002). *Proficiency-oriented language instruction and assessment: A curriculum handbook for teachers*. CARLA Working Paper Series. Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Urbina Vargas, M. S. (2008). "Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera." *Revista de Innovaciones Educativas de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*, año XI, 16. San José, Costa Rica: Revista de Innovaciones Educativas de la UNED.

## **ENFOQUES CRÍTICOS A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: EL USUARIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU PROPIA VOZ**

Gerrard Mugford Fowler  
Jesús Omar Serrano  
Universidad de Guadalajara

### **Introducción**

Este artículo es una investigación exploratoria sobre la naturaleza de la competencia comunicativa que los usuarios de otros idiomas sienten que necesitan ellos mismos cuando se trata de situaciones difíciles en el contexto de la lengua meta. En la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se define generalmente la competencia comunicativa en términos de las capacidades y habilidades de un hablante nativo. Los estudiantes deben tener plenamente un conocimiento completo de la estructura de la lengua meta (la gramática, el vocabulario, la pronunciación, etc.), saber interactuar apropiadamente y adaptarse a los comportamientos sociales y culturales. Se espera que los usuarios de una segunda lengua empleen un lenguaje funcional para lograr objetivos específicos y para adaptarse a las prácticas sociales de la interacción. Un enfoque crítico a la competencia comunicativa examina el contexto de los usuarios de una segunda lengua, quienes normalmente no pertenecen a la comunidad de habla de la lengua meta. Por otro lado, ellos traen sus propias experiencias, valores, actitudes y conocimientos de su lengua materna. Es lo que Bourdieu (1972) llama *habitus*. Los usuarios de una segunda lengua tienen que desarrollar la competencia comunicativa interactuando con otros usuarios de la lengua meta. Al mismo tiempo, en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se ve con demasiada frecuencia la competencia comunicativa en términos positivos, en lugar de tomar en cuenta también las experiencias negativas e incluso situaciones descorteses. En una lengua extranjera, la competencia comunicativa también necesita enfrentar los malentendidos y los problemas de comunicación en la interacción. En este capítulo se analizan las necesidades de la competencia comunicativa cuando la comunicación va mal y

se examina cómo los conceptos de *habitus*, *campo* y *capital* (Bourdieu 1972) pueden ayudar a comprender los desafíos que enfrentan los usuarios de una lengua extranjera. Para llevar a cabo esta investigación, entrevisté a 86 usuarios mexicanos de inglés como lengua extranjera para estudiar cómo enfrentan y resuelven situaciones negativas y descortesas. Los resultados indican que la competencia comunicativa en una lengua extranjera exige habilidades y entendimientos lingüísticos que normalmente no se requieren con el hablante monolingüe. Sustentamos que los conceptos teóricos de *habitus*, *campo* y *capital* pueden ser utilizados como un marco para desarrollar la competencia comunicativa en los usuarios de otros idiomas extranjeros. Este estudio solamente pretende ampliar el alcance del concepto “competencia comunicativa” e indicar la posible trayectoria de investigaciones futuras.

Aunque este estudio examina el caso del inglés como lengua extranjera en México, se pueden aplicar los resultados a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en otros contextos, tomando en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa es una característica fundamental para la interacción exitosa en la lengua meta.

### **La competencia comunicativa**

En los estudios de lingüística aplicada, el concepto de competencia comunicativa fue resultado de una reacción contra el anterior enfoque en el lenguaje como estructura (Chomsky, 1965) y el lenguaje como comportamiento (Skinner, 1979). El concepto de la competencia comunicativa fue desarrollado como una forma de estudiar la manera en que se comunica e interactúa la gente, de un modo apropiado, de acuerdo a un contexto determinado.

En gran medida, el impulso subyacente para el enfoque comunicativo procedió de Hymes (1972) que reaccionó en contra de Chomsky (1965) y su teoría sobre la competencia lingüística, lo cual refiere al uso de lenguaje idealizado. Chomsky separa habilidades lingüísticas entre la competencia lingüística (conocimiento de la lengua como sistema) y la actuación lingüística (capacidad de interacción). Chomsky se enfocó principalmente en el lenguaje como sistema. Ahora bien, en reacción a este abandono hacia

la producción del lenguaje actual y la actuación lingüística, Hymes describe las características de la competencia comunicativa en términos de lo posible, factible, apropiado y lo que se dice en la realidad. Respecto a lo posible, Hymes (1972, p. 285) argumenta que un enunciado debe ser aceptable dentro del sistema gramatical y comunicativo de una lengua. Lo factible refiere a las prácticas culturales en el lenguaje (1972, p. 285). Lo apropiado refleja la relación entre el lenguaje y el contexto y si los actuantes están comportándose conforme a una situación dada. Por último, lo que se dice en la realidad se refiere a si la expresión se realiza en la actualidad o a las “probabilidades de ocurrencia” (1972, p. 285). Aunque Hymes identificaba los componentes de la competencia comunicativa, su concepto todavía parecía centrarse en la conformidad y el cumplimiento con las normas de una comunidad lingüística determinada.

### **La competencia y el aprendizaje de lenguas extranjeras**

En el desarrollo de sus conceptos sobre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, Chomsky y Hymes no se enfocaron específicamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este giro fue dado por Canale y Swain (1980) quienes diferenciaron entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa (1980:1). Argumentaron que uno de los problemas con la definición de la competencia comunicativa de Hymes era que no se sabía si se incluía la actuación comunicativa. Hymes (1972), plenamente, había ampliado el concepto de la competencia comunicativa para incluir competencia sociolingüística, pero aun así era discutible si se concentró en el uso del lenguaje real. Asimismo, Canale y Swain argumentaron que: “La competencia comunicativa se diferencia de la actuación comunicativa, la cual es la realización de estas competencias y su interacción en la producción real y la comprensión de los enunciados....” (1980, p. 6)

Canale (1983, p. 6) divide la competencia comunicativa en la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La competencia gramatical se centra en el dominio del código de la lengua, mientras que la competencia sociolingüística se refiere al uso sociocultural y a las normas de uso del lenguaje, incluyendo lo apropiado. La competencia discursiva se refiere a la

habilidad de combinar estructuras lingüísticas y sus significados en un texto cohesionado y coherente. Por último, la competencia estratégica es la capacidad de mantener una interacción cuando hay una posibilidad de ruptura (por ejemplo, si uno no sabe una palabra en la lengua meta), o “para mejorar la eficacia de la comunicación” (Canale 1983: 11).

Bachman (1990) desarrolló aún más las cuatro categorías de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980). Examinó la competencia lingüística en términos de competencia organizacional y competencia pragmática. La competencia organizacional se subdivide en la competencia gramatical (la estructura de la lengua) y la competencia textual (la cohesión y la retórica). Por otro lado, la competencia pragmática consiste en actos ilocucionarios (funciones del lenguaje) y la competencia sociolingüística (sensibilidad al dialecto, registro, etc.). Bachman (1980) hace referencia a la competencia estratégica y argumenta que Canale y Swain (1980) indican su función en lugar de identificar los procesos actuales por los cuales se mantendrá o se realzará una interacción dada (1990: 99). Sin embargo, en conclusión, Canale y Swain (1980) así como Bachman (1990) promueven un concepto de la competencia comunicativa, la cual está muy enfocada en el hablante en lugar de la interacción en sí misma. La dimensión interaccional de la competencia comunicativa fue investigada por Savignon (1983), que definió la competencia comunicativa como

la expresión, interpretación y negociación de significados que implican la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferente) comunidad (o comunidades) de habla o entre una persona y un texto oral o escrito (p. 303).

Savignon define la competencia comunicativa en términos dinámicos, específicos para cada contexto y según el nivel de capacidad de los interactuantes involucrados. Por lo tanto, Savignon abrió la dimensión interactiva en su definición de la competencia comunicativa pero refuerza la idea de pertenencia a una comunidad de habla. Hoy en día, enfoques actuales a la competencia comunicativa toman en cuenta diferentes factores como la competencia pragmática (Kasper 1997, Ishihara y Cohen 2010) y la competencia

estratégica (Starfield 2004). No obstante, se puede argumentar que se sigue definiendo la competencia comunicativa en términos de la conformidad, en lugar de examinar lo que quiere lograr el usuario como un individuo y cómo se toman decisiones con los recursos lingüísticos disponibles.

### **Los enfoques críticos a la competencia**

Ante las críticas sobre la competencia comunicativa en relación con la conformidad hacia las prácticas, las normas lingüísticas y los patrones de socialización de la lengua meta, los enfoques críticos han vuelto a examinar el concepto, sobre todo en términos de opciones comunicativas.

Criticando el énfasis actual en lo apropiado y la conformidad para determinar cuál es el uso aceptable del lenguaje y la competencia comunicativa, Pennycook (2001) argumenta que lo apropiado refleja “una noción de una sociedad estática con roles sociales fijos y jerarquías que son reflejadas lingüísticamente...” (p. 52). Por lo tanto, lo apropiado parece ser una nueva norma para la conformidad. Dado que los usuarios de otros idiomas generalmente tienen poco contacto con la lengua meta, es difícil que ellos sepan cuál es el comportamiento apropiado. Haciendo una distinción entre los países ‘centrales’ del habla anglosajona y los países en la periferia donde el inglés es una segunda lengua o lengua extranjera, Canagarajah (1999) argumenta que la competencia comunicativa en términos de la lengua meta no tiene sentido para el usuario de un idioma extranjero porque “las necesidades y contextos de los hablantes de la segunda lengua difieren en muchos aspectos a los residentes en el centro [los países ‘centrales’]” (p. 127). Sosteniendo que los interactuantes no deberían tener que someterse a las normas del uso de la lengua meta, Leung (2005) afirma que las categorías de Hymes (posible, factible, apropiada y lo que se dice en la realidad) indican una sumisión ciega al sistema de la lengua meta y la observancia de sus normas socioculturales. Bajo tales condiciones la competencia comunicativa no fomenta la individualidad. Un enfoque crítico a la competencia comunicativa tiene que comenzar con el usuario de la lengua y cuánto él o ella quiere “invertir” en el uso de la lengua meta y expresar solidaridad y la participación con la



comunidad de habla (Kramsch y Thorne 2002; Tannen 1984). Por lo tanto la competencia comunicativa no se trata de perfeccionar sus conocimientos sobre el sistema de la lengua y afinar su participación en las interacciones, sino trata de la construcción de las relaciones interpersonales y el desarrollo de la competencia interaccional (Kasper y Rose 2002).

Un segundo enfoque se centra en la comunicación intercultural y la necesidad de que los usuarios del lenguaje comprendan las prácticas culturales e individuales en la lengua meta (Kasper y Rose 2002; Sifianou y Bayraktaroğlu 2012). La comunicación intercultural, como sostiene Sifianou y Bayraktaroğlu (2012), plantea la cuestión de encuentros desiguales, situaciones difíciles y como enfrentar actos percibidos como descortesías y groseros. La comunicación intercultural examina la interacción cara a cara donde los hablantes tienen que actuar, interactuar y responder en circunstancias a menudo difíciles e imprevistas (Hinnenkamp 2009).

### **Habitus, Campo y Capital**

Se puede examinar la dimensión individual de la competencia comunicativa en el concepto de Bourdieu (1972) de *habitus* —los valores, actitudes, experiencias e historias que un interactuante trae a una situación específica. Los usuarios de la segunda lengua traen conocimientos de su lengua materna, los cuales pueden o no pueden ser pertinentes a situaciones de la lengua meta. Ellos saben cómo interactuar, aclarar los problemas y utilizar sus conocimientos culturales cuando se enfrentan a situaciones difíciles e incómodas en su lengua materna. Reexaminando los conceptos de Bourdieu (2000), Widin señala que “el *habitus* es el resultado de prácticas sociales y que se adapta a la práctica social” (2010 p. 39).

Sin embargo, no es siempre claro si se pueden transferir estos conocimientos a la lengua extranjera y al espacio social en que interactúan o lo que Bourdieu llama *campo* (Widin 2010, p. 35). Citando (Harker et al, 1990p. 91.), Widin argumenta que el concepto “campo describe el espacio social, que se refiere a la concepción general del mundo social donde los actores se involucran en relaciones de acuerdo al capital y *habitus*”. Por lo tanto,

el campo es un concepto importante para entender cómo se lleva a cabo la interacción en la lengua meta.

Además, el *capital* —diferentes tipos de poder que un individuo puede mantener (Pennycook, 2001)— que el usuario trae de su primer idioma puede ser de utilidad limitada en el contexto de la lengua meta. Los más importantes tipos de *capital* en el contexto de la lengua meta son: económicos (dinero), sociales (relaciones desarrollado mediante el uso de la segunda lengua), culturales (conocimientos de otras sociedades) y lingüísticos (Widin 2010: 35). En situaciones difíciles, puede ser que los usuarios de una lengua extranjera no tengan suficiente capital lingüístico, conocimientos sociales sobre cómo interactuar y conocimientos culturales de la comunidad de habla.

## **Metodología**

Mientras que los teóricos han examinado lo que los usuarios de idiomas extranjeros necesitan en términos de la competencia comunicativa, se ha dedicado poca investigación sobre cómo los propios usuarios perciben sus necesidades comunicativas.

Esta investigación analiza si una carencia de los conceptos teóricos de *habitus*, *campo* y el *capital* dificulta la capacidad del usuario de la lengua extranjera a negociar contextos en la lengua meta. Si el *habitus* de la lengua meta solamente refleja las mismas prácticas y entendimientos con respecto a las experiencias, historia y actitudes que un interactuante aporta a una situación determinada, se podría argumentar que los usuarios de otros idiomas sólo tendrían que aumentar su conocimiento de la lengua.

Con respecto al *campo*, los interactuantes necesitan sentir que tienen el espacio social necesario para comunicarse en el contexto de la lengua meta. Se supondría que los interactuantes no tendrían que centrarse en la competencia social, interaccional e intercultural si se sienten sentirse como en casa en el entorno de la lengua meta. El aumento de su capacidad lingüística sería su mayor preocupación.

Con el fin de relacionar el *capital* con el uso de un idioma extranjero retomamos el marco analítico de Pennycook (2001) para desarrollar un esquema metodológico para examinar la competencia lingüística, intercultural, pragmática e interaccional. La

competencia lingüística quiere decir que uno tiene los recursos gramaticales, léxicos, fonéticos, fonológicos y paralingüísticos. La competencia cultural implica “la capacidad de negociar el contacto cultural y diferencia en un segundo idioma...” ( Thornbury 2006 p. 60). Por lo tanto, los estudiantes deben ser capaces de distinguir y comprender diferencias culturales entre el *habitus* de la lengua meta y la lengua materna. Kramsch (1993) examina la importancia de la conciencia cultural y competencia en el aprendizaje de un idioma extranjero. La competencia pragmática “es el conocimiento que tienen los usuarios del lenguaje que les permite tomar en cuenta los factores contextuales al utilizar e interpretar el lenguaje” (Thornbury 2006, p. 174 ). (Véase Rose y Kasper 2001 para examinar investigación pertinente sobre la competencia pragmática). Si las habilidades y recursos pragmáticos son los mismos en ambos idiomas, los participantes no tienen que concentrarse en este aspecto. Por último, la competencia interaccional implica “no sólo un conocimiento compartido del mundo, la referencia a un contexto externo común de la comunicación, sino también la construcción de un contexto interno compartido ... que se construye a través de los esfuerzos de colaboración de los participantes en la interacción” ( Kramsch 1986: 367). Por lo tanto la competencia interaccional refleja la capacidad de trabajar y negociar con otros interactuantes (Véase Kasper y Rose 2002 para examinar investigación pertinente sobre la competencia interaccional).

Para entender la necesidad de desarrollar estas competencias, en esta investigación se preguntó por e-mail a 212 usuarios de inglés como lengua extranjera con nivel avanzado cual era la competencia más importante para ellos cuando se enfrentan a una situación difícil en el contexto de la lengua meta. Los participantes son o han sido estudiantes de una universidad pública en Guadalajara, México. Todos pertenecen a una clase media y tienen entre 18 a 35 años de edad. Se recibieron un total de 86 respuestas (41 por ciento de los usuarios). Se pidió que los encuestados examinaran tres contextos y seleccionaran una de las cuatro opciones más útiles para hacer frente a la situación. Se tomaron en cuenta los contextos en el Reino Unido, ya que era menos probable que los encuestados tuvieron la experiencia necesaria de estas situaciones. Las cuatro opciones reflejan: a) conocimientos del idioma como sistema; b) conocimientos interculturales en relación con la forma de llevar a cabo las cosas en la lengua meta; c) conocimientos pragmáticos que permiten al

usuario de la lengua expresarse de la manera deseada y d) conocimientos interaccionales sobre la forma de participar en una comunidad discursiva. Al mismo tiempo, las categorías reflejan la necesidad de tener acceso al capital lingüístico, capital cultural y capital social cuando los interactuantes se enfrentan a situaciones difíciles y desafiantes.

En la primera situación, el encuestado está esperando en la parada de un autobús en Londres con dos británicos y ellos comienzan a quejarse de la tardanza de los autobuses, el estado de las calles, el mal servicio de los trenes, etc. El encuestado contribuye a la conversación y uno de los británicos le critica por ser mal educado. La actividad requiere que el encuestado utilice sus recursos comunicativos para averiguar por qué se hizo el comentario (puede ser que se hubiera hecho el comentario porque un extranjero estaba criticando a su país). Con la finalidad de tratar de reparar la situación, se ofrecen al encuestado cuatro tipos de conocimientos: conocimientos lingüísticos (gramaticales y léxicos) sobre cómo responder; conocimientos culturales sobre la práctica de quejarse, conocimientos prácticos, sobre cómo disculparse y pedir una aclaración con respecto a lo que hizo mal; conocimientos interaccionales sobre la manera de participar en este tipo de situaciones.

En la segunda situación, el encuestado y otras tres personas van a un pub/bar en Inglaterra. Todos ellos están de pie en el bar. El encuestado pide una cerveza y paga por ello. Las otras personas se quedan mirando al encuestado, quien se siente mal cuando se da cuenta de que ha hecho algo incorrecto. Una vez más la actividad pide que el encuestado utilice sus recursos comunicativos para averiguar lo que ha hecho mal (en el Reino Unido es costumbre que se pidan y se paguen bebidas alcohólicas por rondas). Con el fin de tratar de corregir la situación, se ofrecen nuevamente al encuestado cuatro tipos de conocimientos: los conocimientos lingüísticos (gramaticales y léxicos) sobre cómo aclarar la situación; conocimientos culturales sobre la práctica de la compra de bebidas alcohólicas; conocimientos prácticos sobre cómo se puede pedir perdón y aclarar lo que está mal; y conocimientos interaccionales sobre la manera de participar en este tipo de situaciones.

En la tercera situación, el encuestado está sentado en un café con tres ciudadanos británicos. Ellos preguntan al encuestado si hay electricidad en México. Una vez más, la actividad pide que el encuestado utilice sus recursos comunicativos para responder de

manera adecuada, en lugar de examinar la pertinencia de la pregunta, que tal vez se haya hecho por ignorancia, por diversión o como una pregunta verdadera. Con el fin de proporcionar una respuesta adecuada a la situación, se ofrece otra vez al encuestado cuatro tipos de conocimiento: conocimientos lingüístico (gramaticales y léxicos) sobre como aclarar la situación; la comprensión cultural necesaria sobre la razón de este tipo de pregunta; conocimientos prácticos sobre cómo se dice que están equivocados acerca de sus percepciones de México; y conocimientos interaccionales sobre cómo reírse de la pregunta o tomar muy en serio lo que se dijo. En los tres escenarios no se trata de definir qué es necesario para desarrollar estas competencias. De hecho dos o más competencias pueden ser requeridas al mismo tiempo. Más bien, el estudio muestra que los propios usuarios de la lengua sienten que ellos mismos necesitan desarrollar diferentes aspectos de la competencia comunicativa. Se requiere una investigación mucho más profunda para identificar competencias específicas. Por otra parte, en los tres escenarios no se ofrecen soluciones, sino más bien identificar las posibles competencias que hacían falta.

Se puede encontrar el cuestionario original en inglés en el apéndice.

## **Resultados**

Los resultados indican que los conocimientos lingüísticos (gramaticales y léxicos) no fueron una de las principales preocupaciones de los encuestados. Por el otro lado, dependiendo de la situación, los conocimientos culturales, pragmáticos e interaccionales fueron la preocupación más importante y en términos de Bourdieu (1972), probablemente consideraron que carecían de *capital* en la lengua meta y una comprensión de *habitus*.

En la primera situación, en la parada de un autobús en Londres, ninguno de los interactuantes consideró que necesitaran de estructuras gramaticales y un vocabulario especial. El recurso clave para los 41 encuestados fueron los conocimientos interaccionales sobre cómo participar en este tipo de situaciones. En segundo lugar, 27 encuestados sintieron que necesitaban conocimientos pragmáticos sobre cómo disculparse y sólo 18 consideraron que se necesitaban conocimientos culturales sobre cómo quejarse en la lengua meta.

En la segunda situación en el bar/pub, sólo 3 interactuantes expresaron la necesidad de un conocimiento gramatical y de un vocabulario adicional. Sin embargo, un abrumador número de 59 encuestados respondieron que necesitaban de conocimientos culturales relevantes sobre la práctica de la compra de bebidas alcohólicas. Solamente 16 encuestados dijeron que necesitaban conocimientos pragmáticos para pedir disculpas y averiguar qué estaba mal, mientras 8 encuestados comentaron la necesidad de tener conocimientos interaccionales para participar en este tipo de situaciones.

En la tercera situación, en la cafetería, solamente un interactuante expresó la importancia de tener un conocimiento gramatical y de vocabulario. No hubo consenso general en cuanto a cuál fue la competencia más importante que se requería: 31 encuestados dijeron que necesitaban conocimientos pragmáticos sobre cómo corregir a alguien respecto a sus percepciones de México; 28 necesitaban de conocimientos culturales sobre por qué alguien haría esta pregunta y 26 buscaban conocimientos interaccionales para saber cómo reírse de la cuestión y no tomársela muy en serio. A continuación se presenta un resumen de los resultados:

**Tabla 1. Tipos de competencias comunicativas requeridas en las diferentes situaciones**

	Situación 1	Situación 2	Situación 3
Conocimientos lingüísticos	-	3	1
Conocimientos culturales	18	59	28
Conocimientos pragmáticos	27	16	31
Conocimientos interaccionales	41	8	26
Total	86	86	86

## **Análisis**

Los resultados de los encuestados indican que la la percepción de los alumnos es que la competencia gramatical y léxica no parecen ser factores claves en el desarrollo de la competencia comunicativa. Aunque esto no quiere decir que no son importantes. Los encuestados parecen estar más interesados en tratar de entender situaciones difíciles en términos de conocimientos interaccionales, culturales y pragmáticos. Por lo tanto, se puede

concluir que los encuestados reconocen la necesidad de construir *capital* lingüístico, *capital* cultural y *capital* social.

En la primera situación, cuando les dijeron la palabra “grosero”, parece que los encuestados no necesitan *capital* lingüístico, sino más bien los conocimientos interaccionales y pragmáticos en relación con la manera de entender y hacer frente a la situación. Experiencias o conocimientos del *habitus* de la lengua materna no ayudan en esta situación en particular. Los conocimientos interculturales fueron especialmente importantes en la segunda situación, cuando los encuestados estaban tratando de resolver las prácticas detrás de la compra de bebidas alcohólicas en el Reino Unido. De esta manera, ha sido subestimada la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en el salón de la lengua extranjera, debido a que los alumnos necesitan más oportunidades para analizar las costumbres y prácticas de la lengua meta. Por lo tanto, puede ser que el *habitus* de la lengua materna de los usuarios tenga una utilidad reducida para entender las prácticas de la lengua meta y que haya una necesidad de construir *capital* cultural en la lengua meta. Finalmente, parece que los conocimientos interaccionales son especialmente importantes en la tercera situación, donde los encuestados no sabían cómo responder a un comentario potencialmente grosero acerca de la electricidad en México. Primero, los interactuantes necesitaban evaluar la razón del comentario (por ejemplo, ser grosero, burlarse de México, o hacer una pregunta real —aunque sea por ignorancia) y luego decidir cuál sería la respuesta que ellos querían proyectar.

En el análisis final, la competencia comunicativa trata de opciones y de seleccionar la competencia necesaria en cada situación. No se puede predecir de antemano cuál competencia sería requerida y por lo tanto, los usuarios de una segunda lengua necesitan tener una serie diversa de competencias cotidianas a su disposición.

## **Conclusiones**

En el estudio se ha identificado dónde los usuarios de idiomas extranjeros sienten que necesitan desarrollar la competencia comunicativa. Obviamente la investigación futura debería examinar la naturaleza exacta de las competencias interaccionales, culturales y

pragmáticas. Tales competencias ayudan a los estudiantes del idioma a responder al *habitus*, *campo* y *capital* de la lengua meta; el *habitus* permite a los estudiantes de lengua extranjera que entiendan y discutan el contexto social de la lengua meta; el *campo* proporciona percepciones y conocimientos de las relaciones sociales, y el *capital* aporta una serie de recursos comunicativos.

Los resultados de este estudio indican que la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa tienen que centrarse mucho más en la interacción, la cultura y la pragmática en lugar de enfocarse demasiado en las estructuras léxicas y gramaticales. Por otra parte, no tiene que desarrollarse en el alumno un solo tipo de conocimiento. Cada una de las competencias es importante dependiendo del contexto. Por lo tanto, los estudiantes de una lengua extranjera tienen que estar expuestos a una amplia gama de incidentes críticos donde la interacción vaya mal y luego se puedan discutir las competencias necesarias para ayudarles a negociar situaciones difíciles e incómodas.

Un enfoque pedagógico que tiene como objetivo aumentar el *capital* en la lengua meta puede proporcionar una estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Los usuarios de una segunda lengua necesitan los recursos lingüísticos necesarios, la competencia social y cultural en la lengua meta para que puedan enfrentar situaciones difíciles e incómodas que pueden ser diferentes a las experiencias de sus *habitus* en la lengua materna.



## Bibliografía

- Bachman L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., (1972). *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S., (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Canale, M., (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (2 - 27). London: Longman.
- Canale, M. y Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1) 1- 47.
- Chomsky N. (1965), *Aspectos de la teoria de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa.
- Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C., (eds) (1990) *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: the practice of theory*. London: Macmillan Press.
- Hinnenkamp, V., (2009). Intercultural communication. En Senft, G., Östman. J-O y Verschueren, J., (eds.), *Culture and Language Use* (185-201). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hymes, D. H., (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. y Holmes, J., (Eds.), *Sociolinguistics* (269 - 293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ishihara, N. y Cohen, A. D., (2010). *Teaching and Learning Pragmatics*. Harlow, UK: Longman.

- Kasper, G., (1997). Beyond reference. En Kasper, G. y Kellerman, E., (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (345-360). London: Longman.
- Kasper, G. y Rose, K., (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*, Malden, MA: Blackwell.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence, *The Modern Language Journal*, Volume 70, Issue 4, Winter 1986, Pages: 366–372. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/326815>
- Kramsch, C. y Thorne, S. L., (2002). Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. En Block D. y Cameron, D., (eds.), *Globalization and Language Teaching* (83-100). London: Routledge.
- Leung, C., (2005). Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), xx-xx.
- Pennycook, A., (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Savignon, S. J., (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sifianou M. y Bayraktaroğlu, A., (2012). “Face,” Stereotyping, and Claims of Power: The Greeks and Turks in Interaction. En Paulston, C., Kiesling, S. y Rangel, E., (eds.) *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (292-312). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Skinner B. J. (1979), *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona: Labor.

Starfield, S., (2004). Why does this feel empowering?: Thesis writing, concordancing, and the 'corporatising' university. En Norton B. and Toohey K. (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (138 - 157). Cambridge: Cambridge University Press.

Widin, J., (2010). *Illegitimate practices: Global English Language Education*, Bristol: Multilingual Matters.

## Apéndice

You are a Mexican visitor to England and you find yourself in the following situations and you don't know what to do. Look at the options and just highlight one course of action for each situation. Please send the completed questionnaire back.

1. You are at a bus stop in London with two British people and they start to complain about how late the buses are, the condition of the roads, the problems with the train service, etc. You join in and one of them says to you how rude you are. What information would be the most important for you to know? Underline only one option.
  - a) Grammatical and vocabulary knowledge regarding how to answer back.
  - b) Cultural knowledge about the practice of complaining.
  - c) Know how to apologise and ask what you did wrong.
  - d) Knowledge of how to interact in such situations.
  
2. You and three others go into a pub/bar in England. You are standing at the bar. You order a beer and pay for it. The others stare at you and you feel embarrassed as you realise that you have done something wrong. What information would be the most important for you to know? Underline only one option.
  - a) Have the necessary grammatical and vocabulary knowledge to clear up the situation.
  - b) Have the necessary cultural knowledge regarding what you might have done wrong.
  - c) Know how to say you are sorry but that you don't know what you did wrong.
  - d) Know how to ask others how you should interact in such situations?

3. You are sitting in a cafe with three British people. They ask you whether people in Mexico have electricity. What information would be the most important for you to know? Underline only one option.
- a) Grammatical and vocabulary knowledge regarding how to answer back.
  - b) Have the necessary cultural understanding regarding why they would ask this question.
  - c) Know how to say that they are wrong about their perceptions of Mexico.
  - d) Know how to laugh off the question and not take it too seriously.

## **LA DISPONIBILIDAD COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA LICENCIATURA EN LETRAS**

Matilde Beatriz Hernández Solís  
Gabriela Cortez Pérez  
Mónica Muñoz Muñoz  
Universidad Autónoma de Zacatecas

### **Resumen**

La competencia comunicativa entendida como la habilidad de los hablantes para producir y decodificar diversos discursos tanto lingüísticos como no lingüísticos es el objetivo primordial de la educación básica. Quienes trabajamos desde la lingüística aplicada sostenemos que tal objetivo no se logra porque los contenidos carecen de planificación y están saturados, con el estandarte de la interdisciplinariedad, de una combinación caótica de disciplinas y saberes.

Los alumnos ingresan a la licenciatura con deficiencias lingüísticas y literarias, para trabajar en soluciones reales debemos primero describir el conocimiento de los estudiantes, es por ello que este trabajo se propone como un ejercicio de reflexión a partir de los autores más disponibles de los alumnos de la Licenciatura en Letras de la UAZ.

**Palabras clave:** competencia lingüística, léxico, disponibilidad y autores.

### **Introducción**

Creemos firmemente en la palabra y en su poder para proporcionar mejor calidad de vida a quien logre la tan deseada competencia lingüística, porque es la palabra la que nos permite una mayor aprehensión de la realidad y con ello una mayor capacidad de reflexión de la vida y del entorno.

El hablante que pretenda dominar su lengua debe, por supuesto, desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas, éstas le permitirán desenvolverse satisfactoriamente en diversos ámbitos, tanto formales como informales; también podrá el hablante que domine su lengua acceder a múltiples discursos con diferentes grados de complejidad.

La competencia lingüística se puede definir a partir de la ausencia del analfabetismo funcional en los hablantes, desde esta perspectiva podemos afirmar que la lectura de discursos complejos, como el de la literatura, no se podrá lograr si antes no se trabaja con el dominio de la lengua, es decir, la lectura de literatura se muestra supeditada a factores lingüísticos en cuanto al logro de la competencia en los hablantes.

Y es que en un país tildado como no lector hay que buscar las causas que ocasionan tal vacío, ya que la literatura es necesaria para el desarrollo cultural y humanístico de toda sociedad, no es solamente la vertiente artística de la estructuración del discurso, es la conciencia crítica y reflexiva, la historia ficcional no reprimida, el corolario de la competencia lingüística, porque hay que recordar que la literatura es lengua.

Lamentablemente la historia y planificación de la enseñanza de la literatura en México es incipiente. Si bien los objetivos en educación básica pretenden —en el discurso— que la literatura sea un eje de formación para los alumnos, en la realidad —en los libros de texto— la planificación de la enseñanza de la literatura no se ha hecho por especialistas, lo que ha dado como resultado que los libros de educación básica estén plagados de lecturas, mas no de literatura.

A pesar de no tener una historia planificada de la enseñanza de la literatura en el país las evaluaciones nacionales e internacionales creen que pueden obtener buenos resultados en cuanto a frecuencia y calidad, pero los números no se construyen con buenos deseos; ya la Encuesta Nacional de Lectura ha arrojado dos veces (en 2005 y 2012) que el mexicano no lee por año más de tres libros.

Habrán unos cuantos, pocos, que lean más y con una selección más cuidada. Saber quiénes son esos pocos es fundamental para tener un panorama claro de cuál es el concepto de literatura que se maneja y si éste se forma en la escuela. Al hablar de lectores especializados hay que remitirse a aquellos que leen más que el promedio y además realizan una selección de la lectura de obras literarias, lo que los conduce a un tipo de

competencia especializada, la competencia literaria. Pero, en el país no pululan los lectores especializados, por ello pensaremos en los estudiantes de carreras humanísticas, en específico en la licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, como lectores especializados porque de manera formal reciben una instrucción para conformar un criterio de lo que es lo literario, ya que en tal carrera los alumnos, además del gusto, tienen una aprehensión organizada cronológicamente de las obras literarias más representativas de cada periodo, género y movimiento.

El programa de la licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas se conforma por 55 materias, 17 de ellas dedicadas a proporcionar un panorama de la literatura universal, que, a decir del Plan de Estudios de la Unidad, tiene como propósito: Lograr que el alumno conozca y comprenda la historia de la literatura —enfocándose, sobre todo, en la escrita en lengua española.

### **Metodología**

Las autoras del trabajo sabemos, por la práctica docente, que en la Licenciatura en Letras desempeñamos, que la competencia lingüística y literaria de nuestros alumnos se desarrolla enormemente durante su estancia en este nivel educativo, pero debemos reconocer también que hay aspectos por mejorar, en ese afán decidimos conjuntar la metodología de lingüística en la obtención de datos objetivos y certeros al realizar la medición de los autores más disponibles con que cuentan los alumnos de último año de la Unidad Académica de Letras de la UAZ de la generación 2008-2013.

Usaremos entonces a la disponibilidad léxica para medir los autores que aparezcan como más disponibles porque:

Se trata, la disponibilidad léxica, de una técnica de obtención de vocabulario que se ubica en el quehacer lexicográfico y nace por necesidades muy concretas de la pedagogía, para optimizar la enseñanza del vocabulario con un conocimiento muy objetivo de él, y de la psicología, para evaluar la inteligencia en general. (Hernández Solís, 2012, p. 7)



Hay que aclarar que con la presente descripción léxica no se pretende cuantificar la competencia literaria ni la competencia lectora de los estudiantes de la Unidad Académica de Letras, el objetivo es más bien reflexionar cuáles son los autores más disponibles para los encuestados porque hay que recordar que

La disponibilidad, entendida como el grado de espontaneidad de una palabra, muestra el orden de aparición, de enunciación de cada uno de los vocablos: dado un “centro de interés” específico –entendido como una posible parcela del léxico-, será más disponible aquella palabra que sea mencionada en primer lugar, aquella que sea más espontánea en la producción, que aparezca en el primer lugar de la lista; igualmente, a medida que se vaya alejando de la posición inicial, un vocablo irá siendo menos disponible. (Hernández Solís, 2012, p. 8)

Con base en lo anterior los autores que aparezcan en primeras posiciones serán los más disponibles, los más arraigados en el lexicón del estudiante, de esta manera los resultados serán un indicador confiable de lo que se aseguró en el aprendizaje de los estudiantes de Letras en cuanto a nombres de autores. Insistimos, al ser una lista de vocablos el eje del trabajo, ésta no permite ir más allá del nivel léxico, por lo que la comprensión, degustación y relación intertextual de los autores con las obras y el alumno deberá ser estudiado desde otras perspectivas teórico-metodológicas.

### **El corpus**

Encuestamos a 22 informantes de 10º semestre de la Licenciatura en Letras, 13 del turno matutino y nueve del vespertino, con la metodología empleada en disponibilidad, la variación que se hizo fue que, en lugar de requerir los 16 centros de interés usados tradicionalmente, se usaron sólo cuatro centros de interés: medios de transporte, los autores de obras literarias, las autoras de obras literarias y los tecnicismos de la carrera. Para el presente trabajo se procesó solamente el centro de interés de los autores de obras literarias.

El procedimiento para la encuesta se basa en pedir a los informantes que escriban en tres minutos todos los vocablos que recuerden de acuerdo con el centro de interés especificado:

...el léxico disponible se obtiene por medio de una encuesta directa –que como ya se ha visto se basa en el principio psicológico de la asociación de ideas: se le pide al informante que produzca todos los vocablos que pueda relacionar con un centro de interés dado en una cantidad fijada previamente –como hacían los franceses– o durante un determinado lapso de tiempo –tres minutos en las investigaciones mexicanas. (López Chávez, 2003, p. 35)

Los criterios de captura fueron:

- a) Se eliminaron repeticiones, nombres o apellidos no reconocibles.
- b) Algunos nombres extranjeros se acentuaron según la forma en la que aparecen en los diccionarios de autores o en algunas ediciones de sus obras.
- c) Nombres que aparecieron en los centros equivocados se colocaron en el centro que les correspondía.
- d) Algunos nombres que aparecieron abreviados se escribieron completos para unificar.
- e) No se consideraron faltas de ortografía.

Una vez capturada la muestra se procedió a procesarla en IDL.

## **Los resultados**

### **A) Muestra completa**

Total de autores producidos por los 22 informantes (se incluyen repeticiones): 173.

*Tabla 1*

	<b>Los diez autores más disponibles</b>	<b>Los diez autores menos disponibles</b>
1	Julio-Cortázar	Francisco-de-Quevedo
2	Juan-Rulfo	Reinaldo-Arenas
3	Gabriel-García-Márquez	Fancois-Rabelais
4	Charles-Baudelaire	Antonio-Machado
5	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	Arthur-C-Clarke
6	Octavio-Paz	Paco-Ignacio-Taibo-II
7	William-Shakespeare	Racine
8	Jorge-Luis-Borges	Corneille
9	Homero	Michel-de-Montaigne
10	Edgar Allan Poe	Petrarca

Los autores más disponibles para los alumnos de 10º semestre de la Licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas de la generación 2008-2013 tienen como denominador común que pertenecen al canon occidental de la literatura universal. Los resultados pueden interpretarse de dos maneras. La primera es que, en efecto, deben ser los clásicos quienes aparezcan con más frecuencia porque son los más leídos. La segunda interpretación es que los alumnos, a pesar de cursar 17 materias de literatura, no modifican el inventario de autores, es decir, su concepto de literatura no se diversificó al menos en los autores más disponibles. Esta aseveración es la más peligrosa, pues significa que los alumnos arrojan entre sus primero diez a cinco que refirieron los informantes de la *Encuesta Nacional de Lectura*. García Márquez, Saavedra, Paz, Shakespeare y Rulfo son los autores que mencionan los lectores especializados y los que leen en promedio 2.9 libros al año. Hay que recordar lo que apunta Mendoza Fillola:

... el objeto final de la educación literaria en los distintos niveles educativos, desde la Educación Primaria hasta los niveles de Educación Secundaria, sea la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias (2004, p. 35)

Desde esta perspectiva, ni los estudiantes de literatura podrían llamarse lectores especializados.

Los autores menos disponibles no presentan diferencias significativas en cuanto a la pertenencia del canon. Creímos que los autores menos disponibles serían los de literatura más marginal o menos comercial. Lo curioso fue que autores regionales aparecieron, pero con una frecuencia media.

## B) Resultados por turno

Los resultados por turno presentan diferencias resaltables, mientras que los del turno matutino arrojaron 124 nombres de escritores, los del vespertino dieron 96, es decir 28 vocablos de diferencia. La explicación más obvia es que los informantes del turno matutino son más que los del vespertino.

*Tabla 2*

Al margen de la justificación cuantitativa, lo que creemos que hay detrás de tales

	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>
<b>Autores</b>	124	97

cifras es que los alumnos del turno matutino son generalmente jóvenes que ingresan a la licenciatura y ésta es su prioridad vital en cuanto a que se dedican casi exclusivamente a cuestiones académicas, en cambio, los alumnos del vespertino se caracterizan por tener compromisos laborales y familiares, además de que regularmente son de más edad. Esto lleva a interpretar que la permanencia en la escuela asegura una acumulación más constante de los nombres de autores, no siendo la edad, según estos resultados, el factor más determinante.

*Tabla 3*

Autores compartidos	48
Autores exclusivos de Matutino	76
Autores exclusivos de Vespertino	49
<b>TOTAL</b>	<b>173</b>

Los autores compartidos por ambos turnos suman 48. Si pensamos que es el mismo plan de estudios para todos tenemos que afirmar que es baja la frecuencia de autores que comparten, debieran ser más. Se reafirma que los alumnos del matutino superan con más de veinte el número de autores producidos. A continuación se presenta el listado de autores compartidos y exclusivos de cada turno ordenados alfabéticamente, no por orden de frecuencia.

**Tabla 4**

	COMPARTIDOS	EXCLUSIVOS MATUTINO	EXCLUSIVOS VESPERTINO
1	Amado-Nervo	Abel-Posse	Alberto-Camus
2	Antón-Chejov	Adolfo-Bioy-Casares	Alejandro-Dumas
3	Arthur-Rimbaud	Alberto-Chimal	Anatole-France
4	Carlos-Fuentes	Alejandro-García	Antonio-Machado
5	Carlos-Monsiváis	Alfonso-Reyes	Blaise-Pascal
6	Charles-Baudelaire	Antonio-Skármeta	Bram-Stoker
7	Dante-Alighieri	Aristóteles	Charles-Bukowski
8	Edgar-Allan-Poe	Arthur-C-Clarke	Conde-de-Lautreamont
9	Ernest-Hemingway	Arturo-Pérez-Reverte	Diderot
10	Fiódor-Dostoievski	Boris-Vian	Eusebio- Rualcaba
11	Franz-Kafka	Carl-Jung	Fabio-Morabito
12	Gabriel-García-Márquez	Carlos-Castaneda	Federico-García-Lorca
13	Gustave-Flaubert	Charles-Dickens	Fernando-Pessoa
14	Gustavo-Adolfo-Bécquer	Cicerón	Francisco-de-Quevedo
15	Guy-de-Maupassant	Conde-de-Lautreamont	Friedrich-Nietzsche

16	Homero	Corneille	Garcilaso-de-la-Vega
17	Horacio	Daniel-Defoe	George-Orwell
18	Hugo-Hiriart	Elmer-Mendoza	German-Dehesa
19	James-Joyce	Émile-Zola	Guillermo-Prieto
20	Johann-Wolfgang-von-Goethe	E-T-A-Hoffman	Heriberto-Frías
21	John-Milton	Fancois-Rabelais	Irineo-Paz
22	Jorge-Ibargüengoitia	Federico-Gamboa	Jaime-Sabines
23	José-Saramago	Francois-Rabelais	Javier-Acosta
24	Juan-José-Arreola	Georges-Bataille	Jorge-Isaacs
25	Juan-Rulfo		José-Agustín
26	Julio-Cortázar	Gonzalo-Lizardo	José-Revueltas
27	León-Tolstói	Harold-Bloom	José-Vasconcelos
28	Leopoldo-Lugones	Hermanos-Grimm	Juan-García-Ponce
29	Lope-de-Vega	Hesíodo	Julián-Martel
30	Manuel-Payno	Honoré-de-Balzac	Luis-Cernuda
31	Mario-Benedetti	Ignacio-Manuel-Altamirano	Luis-de-Góngora-y-Argote
32	Mario-Vargas-Llosa	Italo-Calvino	Michel-Foucault
33	Marqués-de-Sade	Javier-Baez	Miguel-Ángel-Asturias
34	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	Jonathan-Swift	Nerval
35	Miguel-de-Unamuno	Jorge-Luis-Borges	Paco-Ignacio-Taibo-II
36	Molière	José-Carlos-Becerra	Paul-Auster
37	Nicolás-Maquiavelo	José-Emilio-Pacheco	Paul-Austin
38	Nicolai-Gogol	José-Gorostiza	Plutarco
39	Octavio Paz	José-Zorrilla	René-Descartes
40	Oscar-Wilde	J-R-R-Tolkien	Roberto-Artl
41	Pablo-Neruda	Juan-Villoro	Roberto-Juarroz
42	Platón	Leopoldo-Alas	Robert-Wasler
43	Ramón-López-Velarde	Leopoldo-Brizuela	Sergio-Pitol
44	Ricardo-Piglia	Lewis-Caroll	Severino-Salazar
45	Salvador-Elizondo	Manuel-Maples-Arce	Tácito
46	Virgilio	Marcel-Proust	Tomás-de-Cuéllar
47	William-Shakespeare	Martín-Luis-Guzmán	Truman-Capote
48	Xavier-Villaurrutia	Maurice-Blanchot	Voltaire
49		Mauricio-Electorat	William-Burroughs
50		Mauricio-Magdaleno	

51		Menéndez-y-Pelayo	
52		Michel-de-Montaigne	
53		Michel-Ende	
54		Miguel-Ángel-Asturias	
55		Miguel-Delibes	
56		Miguel-Hernández	
57		Novalis	
58		Paulo-Coelho	
59		Petrarca	
60		Philip-K-Dick	
61		Racine	
62		Ray-Bradbury	
63		Reinaldo-Arenas	
64		Ricardo-Güiraldes	
65		Roberto-Bolaño	
66		Rubén-Darío	
67		Sócrates	
68		Samuel-Beckett	
69		Santiago-Rocagliolo	
70		Sigmud-Freud	
71		Stéphane-Mallarmé	
72		Stephen-King	
73		T-S-Eliot	
74		Umberto-Eco	
75		Vladimir-Nabokov	
76		William-Faulkner	

Al procesar el total de la muestra la ventaja numérica producida por los alumnos del turno matutino es evidente. Cualitativamente hay que resaltar que 27 de los 48 autores compartidos escriben en español, por lo que existe una ligera tendencia a preferir autores que compartan la lengua materna.

El espacio o procedencia de los autores parece no ser parámetro para la disponibilidad, al menos en los resultados obtenidos, pareciera más bien un criterio selectivo que obedece a los autores más canónicos. El aspecto temporal se acentúa en que los escritores más recientes acaparan la muestra, aunque están también los que ya rebasaron

con mucho el criterio de tiempo y se convirtieron en clásicos. Si pensamos en género es obvio que la narrativa impera sobre la poesía.

Zacatecas es un estado que se autodenomina cultural, la producción literaria es vasta, constante y con una tradición reconocida, así, aparecen nombres de escritores regionales como Alejandro García, Javier Acosta, Javier Báez y Gonzalo Lizardo, todos ellos docentes de la Universidad y, además, los dos primeros maestros de la Licenciatura en Letras. No aparecen en cambio Severino Salazar y Veremundo Carrillo, autores que son vistos y analizados en la materia de Literatura Regional, lo que hace pensar que la disponibilidad de los autores se establece a partir del contexto y contacto con el entorno, no con la lectura de las obras.

De importancia es mencionar la presencia de autores que no son considerados dentro de los literatos, como Freud, Jung, Coelho y Carlos Castañeda. Esto se pudiera explicar por la manera en que se enseña literatura “Consecuentemente, con mayor frecuencia de lo deseable, la *enseñanza literaria* se limita a la *transmisión* de datos y de referencias de manual o de enciclopedias.” (Mendoza Fillola, 2004, p. 39)

### **Procesamiento de la muestra con el mismo número de informantes**

Para reafirmar los resultados y no aventurar que los del turno matutino arrojan más vocablos porque son más informantes, se volvió a procesar la muestra con nueve informantes por cada turno (el número lo determinó el número de alumnos de vespertino). Con este nuevo procesamiento el número de autores fue de 146.

Hay que recordar que la disponibilidad léxica trabaja a partir de “estímulos que permiten que los informantes lleven a cabo un proceso de recuperación de memoria para traer a la luz las palabras que en su mente estén relacionadas con el tema –por decirle así– que tal centro de interés propone.” (López Chávez, 2003, p. 31). Es así que los autores más disponibles, los diez más frecuentes, serán los que primero recupere la memoria del alumno, los más arraigados en su lexicón, de ahí la importancia de enunciar a los diez primeros, aunque es de igual importancia enlistar a los últimos autores porque serán éstos los que el alumno tarda más en recuperar al buscar en su memoria. Reiteramos que esta



metodología en ningún momento se propone con la capacidad de medir la comprensión, sino que es más bien un ejercicio para determinar cuáles autores son más estables para los alumnos de Letras de la UAZ.

*Tabla 5*

	Los diez autores más disponibles		Los diez autores menos disponibles
1	Julio-Cortázar	1	Friedrich-Nietzsche
2	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	2	José-Vasconcelos
3	Octavio-Paz	3	Luis-de-Góngora-y-Argote
4	Juan-Rulfo	4	Francisco-de-Quevedo
5	Gabriel-García-Márquez	5	Plutarco
6	Charles-Baudelaire	6	Antonio-Machado
7	William-Shakespeare	7	Arthur-C-Clarke
8	Jorge-Luis-Borges	8	Paco-Ignacio-Taibo-II
9	Miguel-de-Unamuno	9	Novalis
10	Carlos-Fuentes	10	Petrarca

Los resultados al procesar con el mismo número de informantes cambian poco en los diez autores más disponibles. Cortázar sigue como el autor más estable y con más frecuencia; con diferente frecuencia de aparición se mantienen Rulfo, García Márquez, Baudelaire, Saavedra, Borges, Paz y Shakespeare. La diferencia es que en la muestra completa aparecen Homero y Poe, mientras que en el nuevo procesamiento aparecen Unamuno y Fuentes.

La permanencia de autores considerados como clásicos reafirma que los alumnos establecen un concepto de literatura a partir del método historicista de enseñanza de la literatura.

*Tabla 6*

	Matutino	Vespertino
Autores	86	97

Al procesar los datos con el mismo número de informantes cambian los resultados cuantitativamente. Debemos recordar que en los resultados generales el turno matutino producía más autores; ahora podemos afirmar que es por ser mayor el número de informantes. El nuevo procesamiento le da ventaja numérica al turno vespertino con 11 autores. Enseguida se presentan las tablas con los autores compartidos y los exclusivos por turno:

*Tabla 7*

Autores compartidos	37
Autores exclusivos de Matutino	49
Autores exclusivos de Vespertino	60
TOTAL	146

Al procesar la muestra con nueve informantes por turno los resultados siguen siendo menos de lo que se esperaba, porque, reiteramos, si la mitad del Plan de Estudios está dedicada a la enseñanza y análisis de la literatura y los programas son los mismos, son pocos los autores compartidos (37).

Tenemos dos posibles explicaciones para las cifras anteriores. La primera es que hay una diferencia cuantitativa que se debe a la edad de los estudiantes; decíamos que el turno vespertino se caracteriza por alumnos que trabajan, esto se puede traducir como una responsabilidad mayor ante los requerimientos académicos. La segunda explicación es que el alumnos llega con ciertos autores disponibles arraigados en el lexicon no por la lectura de sus obras, sino porque son los más “conocidos” en todos los ámbitos, ya que sus nombres no son exclusivos en el vocabulario de los estudiantes de Letras, sino en

cualquiera que haya cursado la educación básica. En la siguiente tabla se enlistan los autores compartidos y los exclusivos por turno.

**Tabla 8**

	COMPARTIDOS	EXCLUSIVOS MATUTINO	EXCLUSIVOS VESPERTINO
1	Antón-Chejov	Alberto-Chimal	Alberto-Camus
2	Arthur-Rimbaud	Alfonso-Reyes	Alejandro-Dumas
3	Carlos-Fuentes	Antonio-Skármeta	Amado-Nervo
4	Carlos-Monsiváis	Arthur-C-Clarke	Anatole-France
5	Charles-Baudelaire	Carlos-Castaneda	Antonio-Machado
6	Dante-Alighieri	Charles-Dickens	Blaise-Pascal
7	Edgar-Allan-Poe	Daniel-Defoe	Bram-Stoker
8	Ernest-Hemingway	Émile-Zola	Charles-Bukowski
9	Franz-Kafka	E-T-A-Hoffman	Conde-de-Lautreamont
10	Gabriel-García-Márquez	Federico-Gamboa	Diderot
11	Gustavo-Adolfo-Bécquer	Francois-Rabelais	Eusebio- Ruvalcaba
12	Homero	Georges-Bataille	Fabio-Morabito
13	Horacio	Harold-Bloom	Federico-García-Lorca
14	Hugo-Hiriart	Hermanos-Grimm	Fernando-Pessoa
15	James-Joyce	Hesiodo	Fiódor-Dostoievski
16	Johann-Wolfgang-von-Goethe	Honoré-de-Balzac	Francisco-de-Quevedo
17	John-Milton	Ignacio-Manuel-Altamirano	Friedrich-Nietzsche
18	Jorge-Ibargüengoitia	Italo-Calvino	Garcilaso-de-la-Vega
19	Juan-José-Arreola	Jonathan-Swift	George-Orwell
20	Juan-Rulfo	Jorge-Luis-Borges	German-Dehesa
21	Julio-Cortázar	José-Zorrilla	Guillermo-Prieto
22	León-Tolstói	J-R-R-Tolkien	Gustave-Flaubert
23	Leopoldo-Lugones	Juan-Villoro	Guy-de-Maupassant
24	Manuel-Payno	Leopoldo-Alas	Heriberto-Frias
25	Mario-Vargas-Llosa	Leopoldo-Brizuela	Irineo-Paz
26	Miguel-Ángel-Asturias	Lewis-Caroll	Jaime-Sabines
27	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	Manuel-Maples-Arce	Javier-Acosta
28	Miguel-de-Unamuno	Marcel-Proust	Jorge-Isaacs
29	Octavio-Paz	Martín-Luis-Guzmán	José-Agustín
30	Oscar-Wilde	Mauricio-Electorat	José-Revueltas
31	Pablo-Neruda	Mauricio-Magdaleno	José-Saramago
32	Platón	Michel-Ende	José-Vasconcelos

33	Ramón-López-Velarde	Miguel-Delibes	Juan-García-Ponce
34	Salvador-Elizondo	Miguel-Hernández	Julián-Martel
35	Virgilio	Novalis	Lope-de-Vega
36	William-Shakespeare	Petrarca	Luis-Cernuda
37	Xavier-Villaurrutia	Philip-K-Dick	Luis-de-Góngora-y-Argote
38		Ray-Bradbury	Mario-Benedetti
39		Ricardo-Güiraldes	Marqués-de-Sade
40		Roberto-Bolaño	Michel-Foucault
41		Rubén-Darío	Molière
42		Sócrates	Nerval
43		Samuel-Beckett	Nicolai-Gogol
44		Santiago-Rocagliolo	Nicolás-Maquiavelo
45		Stéphane-Mallarmé	Paco-Ignacio-Taibo-II
46		Stephen-King	Paul-Auster
47		T-S-Eliot	Paul-Austin
48		Umberto-Eco	Plutarco
49		William-Faulkner	René-Descartes
50			Ricardo-Piglia
51			Roberto-Arsl
52			Roberto-Juarroz
53			Robert-Wasler
54			Sergio-Pitol
55			Severino-Salazar
56			Tácito
57			Tomás-de-Cuéllar
58			Truman-Capote
59			Voltaire
60			William-Burroughs

Los autores compartidos por los estudiantes de Letras no obedecen a un criterio predominante, no podemos agrupar por mayoría a autores de determinado tiempo o corriente literaria, lo mismo pasa al querer clasificarlos por género, aunque sí podemos percibir que todos son autores reconocidos.

En el turno matutino se reduce considerablemente el número de autores disponibles al reducir el número de informantes, lo cual hace evidente que es necesario trabajar con el mismo número de informantes para tener resultados confiables.

## Conclusiones

La nula planificación en la enseñanza de la literatura se hace evidente en este ejercicio en el que se demuestra que, a pesar de estudiar durante cinco años una licenciatura en la que la

literatura ocupa parte importante de la currícula, los alumnos no adquieren una autonomía para conformar el concepto de literatura y siguen enunciando como más disponibles a los autores más reconocidos, y no es que el reconocimiento sea un factor negativo, sino que hay más elementos para dudar de que sean aquellos lectores autónomos de los que habla Mendoza Fillola, entre ellos la aparición de autores de psicología y superación personal dice mucho de la concepción de literatura que manejan los informantes –hay que insistir en que durante la encuesta se especificó en que escribieran sólo autores de obras literarias-.

La cantidad de vocablos compartidos es baja en comparación con los exclusivos por turno, lo que reafirma que no es la licenciatura el factor determinante para establecer la frecuencia de los autores más disponibles, los alumnos ingresan a Letras con ciertos autores más arraigados.

Este trabajo es parte de una investigación más amplia, creemos que cuando se procesen más datos y podamos hacer más comparaciones estaremos en condiciones de aventurar más interpretaciones sustentadas.

## Bibliografía

- Aguilar Salas, M. (1995). La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. En Arjona Iglesias, M., J. López Chávez y M. MaderoKondrat (Ed.), *Actas del I encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México* (pp. 151-160). México: UNAM.
- Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol et al (Eds.) *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Investigaciones filológicas (pp. 221-236). Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Carcedo González. (2001): *Léxico disponible de Asturias*. Monografías, vol. 1. Turku: Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku.
- CONACULTA. *Encuesta nacional de lectura* (2013). Recuperado de [http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones\\_sic.php](http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php)
- Díaz Méndez, I. (2008). *Léxico disponible de estudiantes de primaria de Jerez, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- García Ortega, A. (1995). La literatura y su enseñanza en la escuela preparatoria. En Arjona Iglesias, M., J. López Chávez y M. Madero Kondrat (Ed.), *Actas del I encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México* (pp. 144 - 150). México: UNAM.
- Hernández Solís, M. M. B. (2012). *Un modelo para la planificación del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*. Zacatecas: Tlacuilo & UAZ.
- López Chávez, J. y M. Arjona Iglesias. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. México: Edöre.

- López Chávez, Juan. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría métodos y aplicaciones*. Zacatecas: UAZ.
- López Martínez, L. (2010). *Léxico disponible de 11 localidades del municipio de Guadalupe, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2004). *La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga; Ediciones Aljibe.
- Miranda Hurtado, E. (2011). *Hábito lector y degustación literaria de los estudiantes de la preparatoria Francisco García Salinas y la preparatoria V de la Universidad Autónoma de Zacatecas* (Tesis inédita de licenciatura). Zacatecas: UAZ.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México: UNESCO.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Raudales Jaramilo, A. (2010). *Disponibilidad léxica de estudiantes de secundaria de Guadalupe, Zac.* (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- Rincón, F. (2003). La enseñanza de la literatura en la última década. En Lomas, C.y A. Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (223-234). Barcelona: Paidós.
- Robles Meza, L. (2012). *Léxico disponible en el nivel bachillerato de Fresnillo, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas, México: UAZ.
- Ryan, M. (2002). *Teoría literaria. Una introducción práctica*. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez Rosales, M. L. (2013). *Disponibilidad léxica en alumnos de bachillerato del municipio de Zacatecas, Zac.* (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.

Sandoval Gallegos, C. (2008). *El léxico disponible de primaria, secundaria y preparatoria de Ojocaliente, Zacatecas.* (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.

Unidad Académica de Letras de la UAZ (2013). *Ejes del plan de estudio.* Recuperado de <http://letras.uaz.edu.mx/licenciatura>.



## **AUTOCORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS: PARA UNA ADQUISICIÓN INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Orlando Valdez Vega  
Universidad Autónoma de Nuevo León

### **Introducción**

En la enseñanza de lenguas poco se enfatiza la importancia de los elementos prosódicos de una lengua. Se llega a considerar que el dominio de los elementos fonéticos basta y, si bien es cierto que la fonética es imprescindible en el estudio de una lengua al tener como objeto el estudio científico de los sonidos del lenguaje en su emisión y su recepción (Chiss, Filliolet y Maingueneau, 2001), no bastaría dicho conocimiento intelectual y práctico para el logro de la competencia comunicativa. En efecto, la competencia comunicativa va mucho más lejos que el simple dominio de los fonemas de una lengua ya que sus tres componentes implican cada uno de ellos la transmisión de conocimientos, destrezas y habilidades, de manera específica a cada lengua. Ahora bien, para poder justificar la importancia de la integración de la dimensión fonológica de una lengua a la enseñanza habría que ver primeramente el lugar que ocupa la adquisición de esta competencia en el componente lingüístico de la competencia comunicativa según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002).

### **La competencia fonológica: parte integral de la competencia comunicativa**

El componente lingüístico implica la adquisición de las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica propuestas por el MCER (2002). Enfocándonos en la competencia fonológica definamos, en primer lugar, la fonología como la ciencia que estudia los sonidos, no en sí mismos, sino desde el punto de vista de su función distintiva en el sistema de la lengua (Chiss, Filliolet y Maingueneau, 2001: 37) es decir, el sonido vinculado a un significado dentro de un sistema de lengua. En segundo

lugar, subrayemos que la competencia fonológica consiste en la adquisición de destrezas a nivel de la percepción y de la expresión oral que son enlistadas por el MCER:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
  - Acento y ritmo de las oraciones.
  - Entonación.
- Reducción fonética:
  - Reducción vocal.
  - Formas fuertes y débiles.
  - Asimilación.
  - Elisión (MCER, 2002, 113-114).

Frente a las destrezas aquí arriba enlistadas cabe señalar que las rúbricas de evaluación de la producción oral de los exámenes DELF y DALF consideran una progresión en el dominio del sistema fonológico de la lengua correspondiendo a los seis niveles del MCER como se muestra a continuación:

*Tabla 1. Progresión en el dominio de la pronunciación propuesta por el MCER (2002:114)*

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
<b>B2</b>	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
<b>B1</b>	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
<b>A2</b>	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
<b>A1</b>	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Desafortunadamente, la enseñanza de la pronunciación de la lengua francesa es un aspecto que se trabaja comúnmente en los niveles de inicio y, al integrarlo solamente como parte de la enseñanza en los primeros niveles, se manifiesta así, de manera frecuente, en los manuales para el aprendizaje de la lengua francesa una carencia de ésta progresión poniendo una clase de barrera entre la competencia fonética y la competencia fonológica, lo cual resulta sorprendente frente a las evidentes dificultades que persisten de manera recurrente en los alumnos en la adquisición de estas competencias (Abry y Veldeman-Abry, 2007) y que, en definitiva, hacen parte de los aspectos requeridos como parte integral del componente lingüístico de la competencia comunicativa.

### **Adaptación de los criterios del MCER a la enseñanza de lengua**

Cabe señalar que el MCER no es más que un referencial que funge como guía acerca del nivel de competencia en la adquisición de lenguas y, a la vez, como punto de referencia

para la unificación de directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las mismas. Y si bien, es una referencia que fue creada para los países europeos, hoy día, es el instrumento que se utiliza en México para medir el nivel de competencia de la lengua francesa.

En ese sentido, se debe definir dentro de los programas académicos para la enseñanza de lengua el nivel de competencia que se desea alcanzar al término de la instrucción y que, en los mismos, se vea reflejada la enseñanza de esta habilidad de manera progresiva, a través de los diferentes niveles previstos por la institución. Para determinar el nivel de competencia deben tomarse en cuenta diversos factores como la edad de los alumnos, las necesidades de los mismos, las exigencias y limitantes del establecimiento escolar donde se enseña la lengua, el número de horas previstas por la institución educativa, el nivel de necesidad en el plano profesional, entre otros.

Ahora bien, la adquisición de la competencia fonológica es fuertemente deseable, en particular, para quien se dedicará, a nivel profesional, a la enseñanza de la lengua francesa, por lo que la necesidad de desarrollar esta habilidad lingüística es preponderante para este tipo de público y que, por lo demás, es un aspecto que se verá evaluado al momento de la certificación del nivel de lengua alcanzado y que, de acuerdo con el MCER (2002), en los niveles C1 y C2 se exige variar la entonación y colocar el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado. Frente a este desafío es importante proporcionar al docente de lengua a nivel licenciatura herramientas suplementarias que le permitan lograr el cumplimiento de la adquisición de esta habilidad en sus estudiantes.

### **Elementos prosódicos de la competencia fonológica**

Para abordar el estudio de la competencia fonológica, es importante mencionar, en primer lugar, la diferencia que Rolland (2011) nos brinda entre la fonología segmental, enfocada al estudio de los fonemas, y la fonología suprasegmental, llamada también prosodia, orientada al estudio de la realidad fónica añadida a los fonemas que son la acentuación, el ritmo y la entonación. Tratemos de comprender ahora los diferentes componentes de la competencia

fonológica para tratar de entender su función lingüística y supralingüística, así como su trascendencia en los procesos comunicativos y, por consiguiente, la importancia de su enseñanza.

En relación con la prosodia, subrayemos que estos elementos prosódicos, rítmico-melódicos, también llamados suprasegmentales, se refieren al estudio específico de las variaciones de altura, de intensidad y de duración en la organización de enunciados con una cierta longitud: sílaba, palabra, grupo de palabras, oración. Entre los elementos prosódicos esenciales de la lengua francesa se encuentran la melodía, los acentos, el ritmo, el tempo y las pausas los cuales Pietro Intravaia (2000) define como sigue:

*La mélodie concerne les variations de hauteur sur un énoncé, c'est-à-dire les montées et les descentes de la voix pendant la production de la parole (...) Quand la courbe mélodique s'élève, la fréquence du ton laryngé augmente, quand la courbe mélodique s'abaisse, le nombre de vibrations diminue* (Intravaia, 2000: 169).

Como en la cita se menciona, la melodía se enfoca en las variaciones de altura en un enunciado, es decir, en los altos y bajos de la voz durante la producción de la palabra. Y, de este elemento, se pueden observar aspectos característicos a cada lengua que introducirán una variación semántica ya que la melodía determinará en una lengua el modo del enunciado. En efecto, un enunciado puede ser pronunciado bajo un modo declarativo, interrogativo o imperativo y, modificar así el sentido de lo que se quiere comunicar. Por ejemplo, la oración *je veux te voir*, en el modo declarativo se utiliza una melodía que baja y se trata simplemente de una aserción. La misma oración con melodía ascendente se transforma en modo interrogativo y, por último, se podría pronunciar con melodía descendente pero más abrupta y transformarse en modo imperativo.

Otro de los elementos prosódicos esenciales de la lengua francesa son los acentos que Pietro Intravaia (2000) define como sigue:

*Les accents sont des mises en relief de certaines syllabes par renforcement de durée, de hauteur ou d'intensité. En français, de ces trois éléments acoustiques, la*

*durée est le paramètre le plus étroitement lié à l'accent* (Delattre, 1939, citado por Intravaia, 2000:170).

El acento se refiere entonces al énfasis que se le da a ciertas sílabas para resaltarlas intensificando la duración, la altura o la intensidad. En este sentido, es importante subrayar que el francés es una lengua a acento fijo (Intravaia, 2000) ya que siempre se acentúa la última sílaba de la palabra o de la frase pronunciada a la diferencia de otras lenguas como el español. Por ejemplo, en la frase “*Le professeur*” se acentuará la última sílaba, mientras que en la frase “*Le professeur de mathématiques*” se acentuará la última sílaba de la palabra “*mathématiques*” y la palabra “*professeur*” perderá su acento.

Para ahondar en lo anterior, cabría aquí hacer una distinción entre el acento tónico y el acento de insistencia. El tónico se refiere a la intensidad mientras que el acento de insistencia a una función expresiva denominada fonoestilística (Intravaia, 2000). Así pues, en la pronunciación de la frase *Le professeur de mathématiques* se trata de un acento tónico y este acento de intensidad hace parte de las estructuras de pronunciación específicas de la lengua francesa. El acento de insistencia, por su parte, puede tener una función distintiva. Faure (1968:57, citado por Intravaia, 2000: 172) proporciona un ejemplo que deja en evidencia dicha función: “*C’est bien ce que tu dis?*”. Esta pregunta nos deja claro que lo que se busca es corroborar la conformidad entre lo dicho por el locutor y lo que haya sido expresado anteriormente por el interlocutor. Ahora bien, si al enunciado anterior se le introduce un acento de insistencia: “*C’est **bien** ce que tu dis*” cambia completamente el sentido volviéndose la expresión de un juicio favorable de lo que el interlocutor acaba de decir.

Otro elemento prosódico es el *ritmo* el cual se refiere a la alternancia de sílabas acentuadas e inacentuadas que pueden existir en una lengua y, el ritmo del francés, de manera específica, se caracteriza por el uso de un acento final en la última sílaba de la oración que corresponde entonces a un acento de grupo rítmico, así como por la igualdad de duración y de intensidad de las sílabas inacentuadas (Intravaia, 2000). Esta perspectiva nos permite comprender que cada palabra perderá su acento propio en provecho del acento final del grupo rítmico que se colocará invariablemente en la última sílaba del mismo. Veamos

lo anterior representado en un ejemplo (El fenómeno se encuentra destacado en negritas):  
*Le professeur, le professeur de mathématiques, le professeur de mathématiques du lycée.*

Pietro Intravaia (2000) insiste sobre la importancia de no confundir el ritmo con el *tempo*, el cual se refiere a la velocidad de elocución y, en esto, las *pausas* juegan un rol importante ya que son interrupciones que marcan regularmente el fin del grupo rítmico. Cabría citar aquí a Georges Faure que nos hace entender la función lingüística de los diferentes elementos prosódicos implicados en el idioma francés:

*Chaque groupe accentuel qui correspond en français à une double unité à la fois sémantique et syntaxique est individualisé par le détachement mélodique de sa dernière syllabe articulée* (Op.cit., 18, citado por Intravaia, 2000:173)

En efecto, el dominio de los elementos prosódicos es fundamental en muchos contextos de la lengua francesa ya que si en un contexto escrito, los cambios de sentido se pueden remediar con los signos de puntuación, en el contexto oral, sólo los elementos suprasegmentales permiten hacer tales distinciones y proporcionar así un valor sintáctico y semántico distinto (Intravaia, 2000). Representémoslo con un ejemplo:

*La voiture s'est arrêtée... Devant la gare, Marie attendait son fils.*

*La voiture s'est arrêtée devant la gare... Marie attendait son fils.*

### **Función lingüística y supralingüística de la prosodia en los procesos comunicativos**

Uno de los componentes lingüísticos indispensables en la competencia comunicativa es precisamente el componente fonológico que, de manera última, permite aportar precisiones de sentido mediante las variaciones prosódicas. Ahora bien, para poder entender la importancia de la enseñanza de la prosodia, es conveniente hacer una distinción entre la función lingüística y la función supralingüística de los elementos prosódicos (Intravaia, 2000). En efecto, en la función lingüística nuestra atención se centra en las dificultades de

comprensión en la comunicación ligadas al valor semántico y sintáctico, mientras que en la función supralingüística se tendrá en cuenta los matices que introducen los componentes sociolingüísticos y pragmáticos específicos de la competencia comunicativa de cada lengua. Pietro Intravaia, a este respecto, insistirá sobre el carácter específico de la prosodia en cada sistema de lengua:

*Chaque langue dispose d'une gamme extrêmement diversifiée de ressources prosodiques et comportementales qui permettent d'exprimer toutes sortes d'états psychiques : satisfaction, mécontentement, mépris, déception, colère, etc. Il s'agit ici de la fonction supralinguistique, émotionnelle, expressive de la prosodie (Intravaia, 2002 :176).*

En este sentido, habría que interrogarse sobre la importancia de la incorporación de la dimensión prosódica de una lengua en la enseñanza de la misma. Para responder a este cuestionamiento, hay que subrayar que, por una parte, las funciones lingüísticas y supralingüísticas nos permiten, por ellas mismas, ver el carácter necesario de su enseñanza en las clases de lengua debido a su repercusión en la variación de sentido que se puede entremezclar en los procesos comunicativos y, por otra parte, cabe señalar que el MECR concibe, de hecho, una progresión en el desarrollo de la capacidad que tiene un estudiante de utilizar los recursos lingüísticos y supralingüísticos hasta la adquisición de un nivel elevado en el C2 donde “saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir” (MCER, 2002: 107).

### **Construcción de una propuesta: Ruta metodológica**

La necesidad de la adquisición de la competencia fonológica orientó esta investigación a la construcción de una propuesta de la cual se fue desarrollando una ruta de indagación metodológica que consistió en: a) ir exponiendo en diversas reuniones académicas los

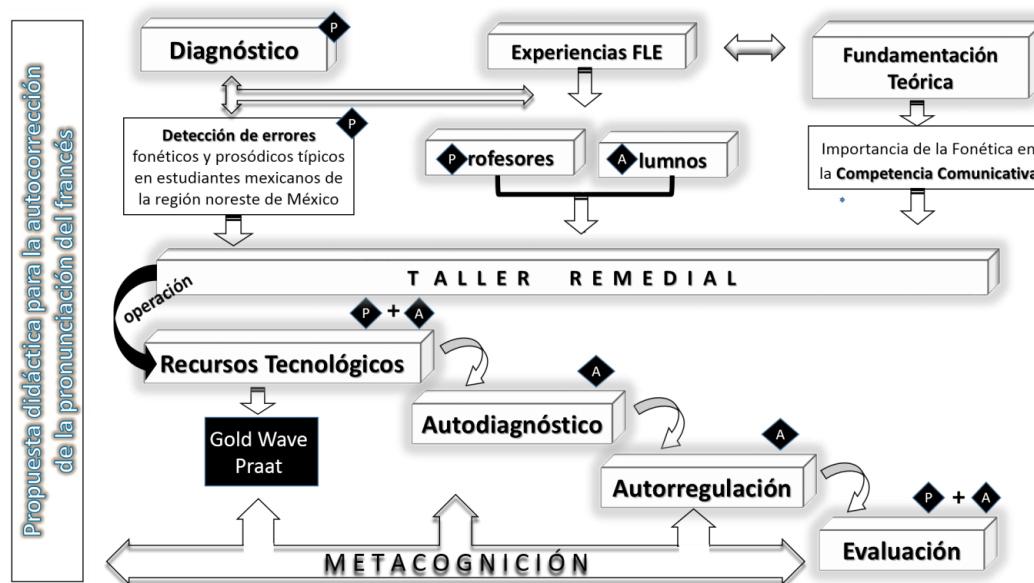


avances realizados en la investigación; b) para de esta manera, recibir retroalimentación de los docentes y estudiantes asistentes; c) posteriormente ir incorporando estas aportaciones al trabajo con los alumnos de licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; d) verificar contra la teoría y la implementación la operatividad de los hallazgos y e) realizar las adaptaciones correspondientes.

## La estructura de la investigación

A continuación, se presenta el modelo operativo final de la investigación referente a la propuesta didáctica para la autocorrección de la pronunciación del francés:

*Figura 1. Modelo operativo de la investigación*



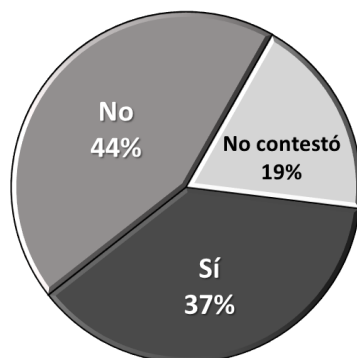
El modelo operativo que aquí se presenta es el resultado final de un estudio que fue tomando nuevas orientaciones gracias a la etapa de diagnóstico donde se decide realzar la autonomía del estudiante en este proyecto en la búsqueda de una alternativa para la autocorrección de la pronunciación.

Esta investigación fue tomando cuerpo beneficiándose de los avances que se fueron presentando en diferentes eventos nacionales, por la oportunidad que representó el exponer

los adelantos frente a los pares académicos y a estudiantes, con la consecuente crítica y retroalimentación: primeramente, se armó un taller de detección de errores de pronunciación mediante el Praat que fue presentado en la Universidad de Aguascalientes en el *12° Encuentro nacional de programas universitarios de Formación de especialistas de francés en México*. Posteriormente, se organizó otro taller para la corrección de errores mediante el Praat impartido en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el *XVI° Congreso Nacional de la AMIFRAM*. Durante estos dos talleres se aplicaron encuestas a los asistentes lo que permitió a esta investigación dar forma al taller remedial. Las experiencias de docentes y de alumnos recabadas en los diferentes congresos fueron clave esencial para orientar esta alternativa de corrección de la pronunciación. Por su parte, la fundamentación teórica dio fortaleza a esta indagación al entender la importancia de la adquisición de la competencia fonológica en la competencia comunicativa. Fue así que la fase diagnóstica, así como las experiencias de docentes y de alumnos, además de la implementación de estrategias en vinculación con la fundamentación teórica confluyeron a la construcción del taller remedial.

Para la operación de esta propuesta didáctica se realzó la autonomía del estudiante frente a un diagnóstico no alentador en donde el 37% de los maestros encuestados (véase gráfica 1) consideraba que las horas clase por semana en el semestre le permiten dedicarle un tiempo en particular a la pronunciación sin perjuicio de los otros aspectos lingüísticos que deben ser trabajados en clase.

**Gráfica 1. Porcentaje de maestros que consideran que las horas clase por semana previstas en el semestre en su institución le permiten trabajar la pronunciación de manera específica**



Esta perspectiva dio una orientación radical a la investigación pues se buscó proponer una alternativa didáctica mediante el uso de las tecnologías para favorecer el trabajo autónomo del estudiante. Fue así que se adoptaron el Praat y el GoldWave como herramientas tecnológicas para este taller. Esta perspectiva dio como resultado una reestructuración en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la metacognición toma un lugar fundamental mediante los procesos de autodiagnóstico y de autorregulación para la mejora de la pronunciación; y en el cual el maestro, aunque tiene un lugar imprescindible al inicio para la enseñanza del uso del Praat y del GoldWave; va dejando poco a poco el espacio para que el alumno logre una autonomía en su uso; y serán los procesos metacognitivos del alumno los que le permitirán lograr una mejora en su pronunciación. El maestro se convertirá en un asesor, en un acompañante para permitir al alumno lograr más rápido su objetivo marcado. Por último, en la etapa de evaluación, gracias a estos mismos procesos metacognitivos, el alumno será capaz de autoevaluarse y de saber si ha logrado alcanzar el objetivo de pronunciación deseado. El profesor, por su parte, realizará una evaluación apreciativa donde hará una valoración respecto a la calidad con que el alumno realizó las etapas de autodiagnóstico, de autocorrección y de perfeccionamiento en sus prácticas de pronunciación.

### **Uso de las tecnologías en la corrección de la pronunciación**

Para dar solución a la corrección fonética y prosódica se recurre con frecuencia al uso de la tecnología al hacer escuchar a los estudiantes ejercicios auditivos que les permitan discriminar los fonemas de la lengua meta; sin embargo, frecuentemente, el estudiante no logra producir los fonemas y elementos prosódicos de la lengua con corrección. Se considera necesario buscar nuevas alternativas, que, en combinación con la tecnología, ayuden a lograr que los estudiantes mejoren efectivamente su pronunciación tanto de los fonemas como de los elementos prosódicos. Al respecto, en la investigación de la que se desprende este trabajo, se sugiere la implementación de un taller remedial complementado mediante el uso de las tecnologías, que coadyuve al estudiante al afianzamiento de la producción eficiente, de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado.

La reflexión que aquí se presenta constituye la parte culminante de esta investigación la cual gira en torno a dos aspectos:

1) Se aborda el impacto del uso de la tecnología, específicamente en la corrección de la pronunciación, para motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje de la lengua.

2) Se ofrecen reflexiones sobre la transformación del enseñante en tutor mediante el uso de las tecnologías y de una metodología estratégica que permita al alumno la autorregulación en su proceso de aprendizaje de la pronunciación.

### **El proceso y los recursos**

Para la corrección fonética y prosódica se recurre con frecuencia al uso de la tecnología al hacer escuchar a los estudiantes ejercicios auditivos que les permitan discriminar los fonemas de la lengua meta, sin embargo, frecuentemente el estudiante no logra producir los fonemas y elementos prosódicos de la lengua con corrección. En esta propuesta se considera necesario buscar nuevas alternativas, que, en combinación con la tecnología, ayuden a lograr que los estudiantes mejoren efectivamente su pronunciación tanto de los fonemas como de los elementos prosódicos.

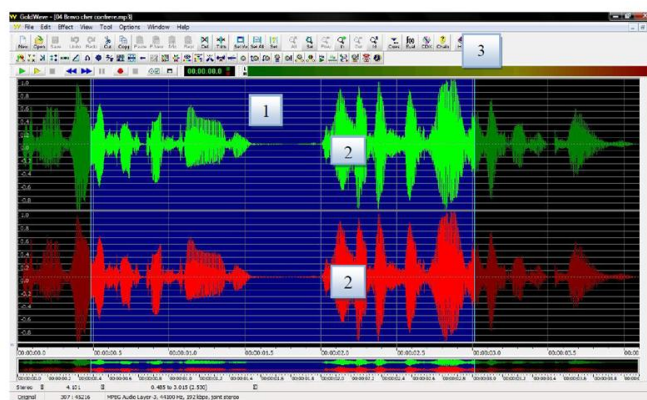
Dominique Abry y Marie-Laure Chalaron (2011) proponen una serie de ejercicios auditivos nivel B1/B2 para la corrección fonética y prosódica de la lengua francesa en el libro *Les 500 exercices de Phonétique*. Tomando en cuenta que las dificultades fonéticas y prosódicas no son las mismas para cada grupo lingüístico, se sugiere elegir los ejercicios que correspondan específicamente a las dificultades de los estudiantes. Para esta propuesta, se presenta una selección para hispanohablantes de la región noreste de México. Enseguida se describe el proceso:

Se efectúa una elección entre las expresiones que mayor dificultad les cause emitir a los alumnos. La selección precedente se aplica a los estudiantes y se identifican los ejercicios que les ofrecen mayor dificultad al momento de repetir; con el fin de ser trabajados con más detalle a partir del empleo del PRAAT para la detección específica del error y su corrección. El uso de este *software* resulta pertinente ya que no genera gastos a los alumnos de universidades públicas, porque es gratuito y no requiere licencia, resulta de

fácil acceso, es amigable, y fue creado especialmente para hacer investigaciones en fonética. Estos son los motivos por los que se propone en esta investigación como una herramienta didáctica para la corrección fonética y prosódica.

Posteriormente, los ejercicios seleccionados para su trabajo en Praat deberán ser grabados por los estudiantes. Para tal efecto, se sugiere utilizar el software *GoldWave* (<http://goldwave.softonic.com>) (véase figura 2) para que se puedan grabar a sí mismos y realizar la edición de los archivos informáticos resultantes, con el objetivo de preparar las muestras específicas del material que se desea analizar para su corrección por medio del Praat.

**Figura 2. Ventana de edición del GoldWave**



En la figura 2 se presenta la ventana de edición del GoldWave. En esta ventana se debe pulsar el botón NEW para realizar una grabación. Para dar inicio se deberá pulsar el botón ROJO que se encuentra en la barra de herramientas (3). Al terminar de registrar la frase se deberá pulsar STOP (3). Al momento de ir haciendo la grabación aparecerá la señal gráfica estéreo (2), en verde y rojo en el *software*. El fondo señalado con el número 1 (fondo azul en el *software*) representa la parte del audio que se encuentra seleccionada y que sería escuchada al oprimir el botón PLAY (3). Si se quisiera eliminar la parte seleccionada (número 1) basta con pulsar el botón DEL del ordenador. Esta acción es necesaria al momento de editar las grabaciones ya que los archivos de audio no deben sobrepasar los 10 segundos para ser leídos en Praat por lo que se deben editar los audios recortando las partes del inicio y del final de la grabación, es decir, las partes del audio que se encuentran antes y después de la pronunciación de la frase. Una vez que el archivo se

encuentre listo se deberá grabar pulsando el menú FILE, luego SAVE AS. Así pues, en esta ventana de edición el aprendiente graba y edita las frases de las prácticas semanales que serán luego analizadas en el Praat.

### **Implementación del proceso**

Para proceder a la implementación del Taller correctivo de pronunciación se siguió la siguiente metodología:

PRIMERA FASE: Se aplicaron ejercicios de comprensión auditiva a los estudiantes de Fonología del semestre agosto-diciembre 2012, un grupo integrado por 6 alumnos (5 mujeres y 1 hombre) de quinto semestre y a los de Fonética del semestre enero-junio 2013, un grupo integrado por 16 alumnos (11 mujeres y 5 hombres) de cuarto semestre, ambos grupos de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje con orientación en la enseñanza del francés, con el fin de realizar un diagnóstico para detectar las dificultades específicas de los estudiantes de la región noreste del país. Con base en el proceso anterior, se seleccionaron las frases en las que se requiere corrección a nivel fonético y prosódico para ser utilizadas en el taller remedial. Estas frases se organizan y clasifican por tipo de error fonético y se distribuyen en actividades semanales que consideran grupos de 4 frases<sup>1</sup> que el alumno podrá trabajar paulatinamente de manera autónoma.

SEGUNDA FASE: Una vez definidos los ejercicios a trabajar en el Taller, se procede a enseñar a los estudiantes el uso del software *GoldWave* (<http://goldwave.com>) que será necesario para que los estudiantes se puedan grabar a sí mismos y realizar la edición de los archivos informáticos resultantes, con el objetivo de preparar las muestras específicas de lo que se desea analizar para su corrección.

TERCERA FASE: Después de explicar a los estudiantes el uso y configuración del *GoldWave* se procede a la entrega de la primera actividad de corrección fonética:

1. El alumno procede a grabar en *GoldWave* con su voz las cuatro frases de la semana una primera vez, tal cual pronuncia el estudiante y a editar esos registros para su

---

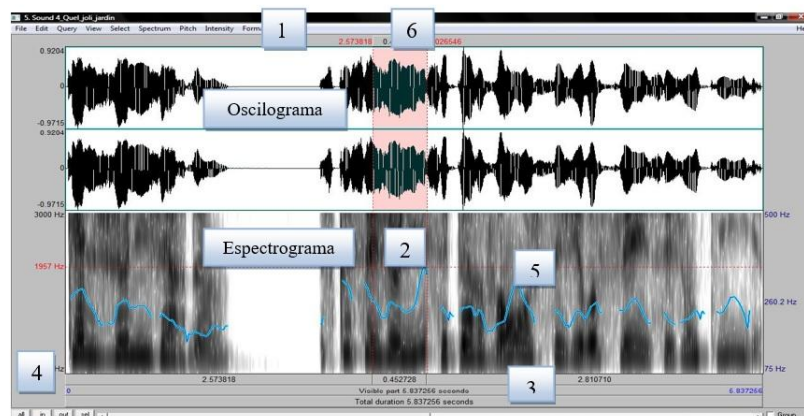
<sup>1</sup> En la primera práctica se seleccionaron 6 frases por semana pero los alumnos manifestaron que era demasiado trabajo para una semana, por lo que se optó por reducir a 4 frases las prácticas semanales.

análisis (cortando los espacios vacíos del inicio y fin para mejorar la calidad de la muestra) y favorecer su examen.

2. Ya que el alumno tiene los registros de audio grabados con su voz en GoldWave procede a subirlos a Dropbox ([www.dropbox.com](http://www.dropbox.com)). Dropbox es un disco virtual que permite almacenar archivos y tiene la posibilidad de invitar a otras personas a entrar y ver el contenido de las propias carpetas. La utilidad de la creación de carpetas en el Dropbox es como un recurso auxiliar para la interacción virtual del profesor con cada uno de los alumnos para el intercambio de archivos pesados que algunas plataformas, como el Nexus de la UANL, no pueden cargar.
3. Posteriormente, se entregan a los estudiantes, vía Dropbox, las mismas frases que cada uno grabó con su voz, pero son las frases modelo, grabadas por nativos.
4. Se procede a introducirlos al uso del PRAAT (<http://praat.org>) que, como ya se dijo, es un *software* gratuito creado especialmente para hacer investigaciones en fonética y que se propone en esta investigación como una herramienta didáctica para la corrección fonética y prosódica.

El primer paso a realizar con el PRAAT (véase figura 3) es analizar el registro de voz del nativo de cada una de las frases modelo, mediante la obtención de un *espectrograma* que “nos proporciona la representación de los componentes acústicos de la onda sonora con toda su complejidad” (Quilis, 1998: 95) y de un *oscilograma* que nos representa gráficamente una forma de onda (RAE, 2013).

*Figura 3. Ventana de edición de Praat*



En esta ventana se visualiza un menú en la parte superior (1); en la parte inferior hay unas franjas (3) que permiten escuchar, al clicar en ellas, ya sea, la señal completa, la porción seleccionada con el cursor (2) o la anterior o la posterior. El mismo efecto tiene la franja que está sobre el oscilograma, en la parte seleccionada (6). Si se desea trabajar en detalle la parte seleccionada, en la parte inferior, del lado izquierdo (4) cuatro botones que sirven para alejar, acercar, ver la señal completa o solamente la selección.

Aunque es posible estudiar numerosos aspectos fónicos a partir de este *software*, y por medio de estos gráficos nos hemos enfocado, en esta investigación, por una parte, a la obtención del espectrograma y de la *curva melódica* para el análisis contrastivo de los elementos prosódicos y del nivel de *hertz* en la producción de la frase, por la otra, a la obtención del oscilograma para el estudio contrastivo de fonemas.

El eje horizontal del espectrograma representa el tiempo, mientras que el eje vertical representa la frecuencia. “La *frecuencia*, junto con la *amplitud* y la *longitud de onda*, conforman las tres mediciones de una onda sonora. La frecuencia es el número de vibraciones completas (o ciclos) por segundo de una onda y está relacionada directamente con el tono del sonido” (Stevens & Washofsky, 1979: 193). “Los Hertz se miden en ciclo por segundo y es la unidad de medida de la frecuencia” (Bartlett & Bartlett, 2009: 570).

Por otra parte, en un punto de partida se trabajó también la *intensidad* que Stevens y Warshofsky definen como “la fuerza de un sonido, que generalmente se mide por la amplitud de su onda” (1979: 193). Antonio Quilis precisará que “se mide en función de la



amplitud y de la frecuencia” (1998: 46). Y que “La unidad objetiva, física, de la intensidad es el bel o el decibel” (1998: 79). El decibel es “la unidad usada para medir la intensidad relativa de los sonidos” (Stevens y Washofsky, 1979, p. 193). Conforme fueron avanzando las prácticas se decidió no incluir el trabajo sobre la intensidad en el taller ya que no se reunían las condiciones necesarias desde el punto de vista ambiental y tecnológico para el grabado profesional de las frases. El ruido exterior intervenía demasiado con la curva de intensidad imposibilitando al alumno trabajar con objetividad sobre este aspecto.

El segundo paso, es el análisis en Praat de los registros de voz de cada una de las frases grabadas por los estudiantes para obtener un espectrograma y un oscilograma. Una vez realizado lo anterior, se efectúa una contrastación, donde se procede a observar las diferencias que existen entre los gráficos obtenidos de los estudiantes con los generados de los nativos a nivel de la pronunciación de los fonemas y de los usos prosódicos; y cada estudiante llena una tabla de contrastación por frase (véase tabla 1) con la información solicitada.

El proceso de la autorregulación se ve facilitado por la tabla de contrastación que permite a los estudiantes llevar un control progresivo y autónomo de los errores que cometen en su pronunciación; así como la oportunidad de irlos mejorando a través de las diferentes escuchas, en diversos momentos, en los que se deberá trabajar de manera específica cada uno de los errores encontrados; para volverse a grabar, una vez que se considere que ya se haya logrado pronunciar con corrección. Cada vez se deberán obtener de nuevo los oscilogramas y espectrogramas con curva melódica en el Praat, para luego proceder a la contrastación con los gráficos del nativo y tomar nota de las variaciones que persisten, así como de los resultados obtenidos.

**Tabla 2. Tabla de contrastación para llevar a cabo el proceso de autorregulación**

Nº práctica:	Nombre del alumno:			Fecha:
Grabación del alumno SIN escucha previa				
Frase:				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la primera escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la segunda escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la tercera escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	Error 2	Error 3	Error 4
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				

### **Instrucciones para implementar el *Proceso de la autocorrección fonética y prosódica***

El estudiante:

1. Graba con su voz en *GoldWave* las frases sin escucha previa y edita en el mismo *software* sus grabaciones, de tal manera que no haya espacios ni al inicio ni al final de la grabación. Asimismo, elabora un archivo informático por cada frase. Se recomienda hacer las grabaciones en una habitación silenciosa de pequeñas dimensiones. Hay que evitar los ruidos interiores como el del refrigerador, el del clima, el de la computadora y cualquier tipo de movimiento generador de sonido para evitar los de segundo plano en las grabaciones.
2. Crea una carpeta en Dropbox ([www.dropbox.com](http://www.dropbox.com)) con el nombre del estudiante y envía invitación al profesor para que tenga acceso, y al interior creará una

subcarpeta intitulada “práctica 1” donde incluya, a su vez, una subcarpeta para cada frase de la práctica.

3. Sube al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las 4 frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá 4 archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y 3 otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.
4. Obtiene en el Praat el oscilograma y el espectrograma con la curva melódica de cada una de las frases que grabó con su voz.
5. Obtiene en el Praat el oscilograma y el espectrograma con la curva melódica de cada una de las frases pronunciadas por los nativos.
6. Realiza un análisis contrastivo entre los gráficos del nativo y los obtenidos por el estudiante. Toma nota en la tabla de contrastación (véase tabla 1) de las variaciones encontradas a nivel de la pronunciación de fonemas, del acento final, del acento de insistencia y de la curva melódica para el trabajo de autorregulación.
7. Sube al Dropbox la tabla contrastiva: Una por frase.
8. Realiza una primera escucha de la frase pronunciada del nativo y repite en voz alta varias veces tratando de reproducir la pronunciación de fonemas y la prosodia del nativo, poniendo especial atención en las variaciones encontradas y que fueron plasmadas en la tabla de contrastación.
9. Una vez que considere que haya logrado corregir las variaciones descritas en la tabla de contrastación, procede a grabarse una segunda vez en GoldWave y a editar el archivo de voz obtenido.
10. Obtiene enseguida en el Praat el oscilograma y el espectrograma con la curva melódica de la frase que grabó con su voz.
11. Procede a un segundo análisis contrastivo con los gráficos del nativo y toma nota en la tabla de contrastación de las nuevas variaciones encontradas o que persisten precisando los logros obtenidos con relación al intento anterior.

Este procedimiento deberá repetirse cuantas veces el alumnado lo considere necesario hasta mejorar la pronunciación de la frase tanto como la desee perfeccionar. Durante el desarrollo de la práctica se le pide que repita, al menos, tres veces el procedimiento, pero si

se consideran los procesos metacognitivos particulares de cada estudiante se le debe dejar libre el grado de perfeccionamiento.

### **Autonomía del aprendiente y estrategia didáctica en el aprendizaje autónomo**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es un reto lograr la autonomía intelectual por parte de los estudiantes. A nivel universitario es un aspecto que se debe buscar alcanzar en los procesos didácticos.

Ahora bien, ¿Cuáles son las particularidades de un aprendizaje autónomo? Es importante subrayar que en el aprendizaje autónomo el estudiante que ha decidido adquirir determinada competencia lingüística deberá esforzarse en realizar las actividades y ejercicios que le permitan lograr un saber-hacer lingüístico. Holec (1991) señala que cada saber-hacer en el aprendizaje autónomo debe ser guiado por los siguientes criterios:

- 1) ***un objectif*** : *l'acquisition langagière visée est d'ordre lexical, grammatical, phonétique, orthographique ou communicatif, et porte sur telle ou telle unité ou fonction ;*
- 2) ***un contenu*** : *il consiste à utiliser tel support (texte écrit ou enregistré, images, informateur en chair et en os, dictionnaire, grammaire...) de telle ou telle manière (consignes ou tâches telles que lire, écouter, transcrire, répéter, commenter, interroger...);*
- 3) ***des modalités de réalisation*** : *les tâches définies par le contenu de l'acte sont à effectuer à un moment donné, pendant une durée donnée, dans un lieu donné, individuellement ou à plusieurs, etc. ;*
- 4) ***des modalités d'évaluation*** : *tout acte d'apprentissage est nécessairement clos par une appréciation du résultat atteint au regard de l'objectif visé (Holec, 1991, pp. 1-2).*

Para ser exitoso en un aprendizaje autónomo y lograr efectivamente la adquisición de un saber-hacer se requiere seguir una metodología estratégica. Es por esta razón que se

considera pertinente seguir los criterios aquí arriba indicados. Abordaremos aquí esta perspectiva aplicada a la presente propuesta de autocorrección de la pronunciación del francés mediante el uso de la tecnología.

Primeramente, se debe plantear un objetivo específico a alcanzar en el cual se precise el tipo de destreza que se desea adquirir. Para la presente investigación en que se propone un método de autocorrección, el objetivo a alcanzar es de orden fonético y se busca corregir la pronunciación a nivel fonético y prosódico. Enseguida, se debe de determinar el contenido que será utilizado en la práctica. En el caso de la corrección fonética y prosódica se utilizan frases grabadas por nativos y serán utilizadas de manera contrastiva con frases grabadas por el estudiante para cuyo análisis contrastivo se hará uso de la tecnología: El Praat y el GoldWave. En cuanto a las *modalidades de realización*, se refiere al modo en el cual las prácticas de autocorrección se llevarán a cabo. Para el Taller de autoremediación se proponen prácticas semanales que incluyen 4 frases a ser trabajadas en la semana por el estudiante de manera individual y se sugiere que dedique un mínimo de 30 minutos diarios para obtener mejores resultados. Para la grabación que el estudiante realiza con su voz se sugiere se haga en un lugar silencioso y con el menor eco posible en la habitación elegida para obtener una mayor calidad en las grabaciones. Por último, se debe precisar una *evaluación* donde se pueda apreciar el avance del estudiante y el logro del saber-hacer deseado. Para este punto se propone que el alumno llene una hoja de contrastación donde vaya marcando su progresión en su proceso de autocorrección. Este instrumento será el documento principal que permitirá al estudiante ir midiendo su avance y que permitirá al maestro evaluar, con la ayuda de una rúbrica, de manera más objetiva.

Este método de corrección integra herramientas tecnológicas que, aunque implican la ayuda del maestro para aprender a utilizarlas, una vez dominado su uso, permite la autonomía del estudiante mediante un procedimiento de autocorrección en donde el maestro se convierte poco a poco en un tutor en la medida en que el estudiante adquiere las destrezas para el uso de este software. En el punto de partida, el maestro deberá enseñar a los estudiantes el uso del Praat, explicarles toda la terminología que deberán utilizar para la lectura de los oscilogramas y los espectrogramas, así como enseñarles a grabar y editar los archivos de audio en GoldWave. Asimismo, se les deberá explicar el uso de la hoja de

contrastación y encaminarlos al inicio del proceso de autocorrección hasta que logren adquirir una autonomía en el mismo.

## **Evaluación**

Para determinar objetivamente el aprendizaje del alumno en este proceso de autocorrección en la pronunciación del francés nos enfrentamos a las grandes interrogantes que Díaz Barriga (2005) subraya con mucha fuerza: ¿qué evaluar del proceso? Y, ¿cómo hacerlo? Y, sobre todo, ¿cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa? Para tratar de responder a estos cuestionamientos, recordemos que el procedimiento de autocorrección mediante el Praat permite que el estudiante mejore su pronunciación tanto como éste desee mejorarlo. No existe como tal un gráfico perfecto que manifieste una igualdad de pronunciación entre el nativo y el estudiante, sin embargo, sí existe una gradualidad que debería existir entre los primeros intentos y los últimos posteriores a un trabajo de autorregulación, de tal manera que lo que se debería evaluar es precisamente esta mejora del alumno comparando su pronunciación al inicio y al término. Sobre este proceso es importante realizar una evaluación de diagnóstico que Valero García (1989) subraya que debe darse en distintos momentos del proceso enseñanza aprendizaje. Puesto que se trata de la corrección de un aspecto que toca la adaptación del oído a la lengua meta y sobre el cual cada alumno puede manifestar dificultades específicas, la evaluación de diagnóstico a lo largo del taller remedial permitirá identificar a cada alumno en particular para conocer sus aptitudes. Valero García señala que “este sondeo aconsejará en más de una ocasión el modificar las técnicas de trabajo o el empleo de nuevos métodos, ofreciendo al alumno un tratamiento individualizado” (1989: 52).

Por otra parte, la realización de una evaluación de diagnóstico nos lleva a efectuar también una evaluación correctiva durante el proceso. Castellanos (2008) comenta que en este tipo de evaluación el *feed-back* es importante para converger los objetivos del taller con las reacciones y deseos de los estudiantes. El objetivo es detectar los problemas que surjan durante las prácticas con el fin de corregirlos. Es, por lo demás, que para la implementación de este taller remedial se realizaron dos estudios pilotos para corregir

ciertos errores en la implementación y tomar en cuenta lo que los alumnos subrayaban como dificultades o desventajas durante el primer piloto y así vincular los objetivos del taller con las dificultades y expectativas de los aprendientes.

Ahora bien, ¿qué permitirá al estudiante realizar una mejora en su pronunciación de manera efectiva? Primeramente, al efectuar una detección óptima de las variaciones de pronunciación entre el nativo y su propia producción. En segundo lugar, gracias al esfuerzo al tratar de reducir cada una de las variaciones encontradas. Por último, mediante la búsqueda de un perfeccionamiento en la pronunciación en cada una de las variantes. El éxito del método de autocorrección que se propone en esta investigación depende de que se lleven a cabo estas tres etapas aquí mencionadas. Por consiguiente, serán estas tres etapas que deberán ser evaluadas en su cumplimiento.

Una vez definidas las etapas que serán evaluadas hay que interrogarnos acerca de la manera en que se evaluarán estas etapas. Sobre este punto nos enfrentamos a la elección de la forma de evaluación más apropiada y habría que cuestionarnos acerca del tipo más apropiado que refleje una calificación adecuada. Para la evaluación de esta propuesta de autocorrección se ha elegido *la apreciativa* ya que es la que más se adapta al tipo de aprendizaje puesto que las mejoras que el alumno puede realizar a nivel de la pronunciación son cualitativas más que cuantitativas. En la evaluación apreciativa Valero García (1989) comenta que se debe realizar una escala como: “excelente, muy bien, bien, regular, insuficiente”. En seguida se muestra la rúbrica de evaluación empleada:

**Tabla 3. Rúbrica para evaluación apreciativa**

EVALUACIÓN APRECIATIVA																		
Nombre del alumno: _____																		
Practica N°: _____																		
FRASE	DETECCIÓN						CORRECCIÓN						PERFECCIONAMIENTO					
	D	R	B	MB	E	Prom	D	R	B	MB	E	Prom	D	R	B	MB	E	Prom
1																		
2																		
3																		
4																		

En la **etapa de detección** se evaluará, primeramente, la habilidad del alumno para detectar los errores de pronunciación, registrados en la tabla de contrastación (Véase tabla

1) a nivel fonético y prosódico gracias al contraste efectuado en Praat entre la pronunciación del nativo y la del estudiante. En la **etapa de corrección**, se evaluará, en segundo lugar, la habilidad del alumno para corregir sus errores de pronunciación, disminuyendo su número, y contrastando su frecuencia a lo largo de las tres propuestas de corrección que establece la tabla de contrastación. Por último, en la **etapa de perfeccionamiento**, se evalúa el esfuerzo del estudiante en buscar a lo largo de la práctica, no solamente corregir de manera progresiva cada variación aisladamente sino también en buscar un resultado final cualitativo del monitoreo efectuado; donde se refleje el fruto integral de su esfuerzo en autocorregir los elementos fonéticos y prosódicos de su pronunciación.

La autoevaluación por parte del alumno es importante también en este tipo de aprendizaje autónomo ya que la meta, convenimos con Díaz Barriga (2005), es ayudar al estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, así como sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje; estas destrezas le permitirán revisar, modificar y redirigir su aprendizaje. Esta situación dará como fruto el desarrollo del pensamiento metacognitivo y de los procesos de autorregulación del estudiante y le permitirán hacer cada vez más un trabajo autónomo cualitativo.

Desde la perspectiva del docente de lengua, los resultados de esta implementación le facilitan, gracias a la autonomía del estudiante en su aprendizaje, dar solución a la necesidad imperante de enseñar la competencia fonológica que, por situaciones diversas, se descuida en clase de lengua extranjera. Esta propuesta de taller remedial auxilia al profesor de lengua, a no desatender la enseñanza de la pronunciación y así, mediante el desarrollo de esta habilidad, favorecer la adquisición integral de la competencia comunicativa.

En cuanto al alumno, la implementación de este taller remedial le permite desarrollar sus capacidades autoreflexivas mediante los procesos de autorregulación donde él mismo va midiendo su avance. Mediante este taller realizará un esfuerzo constante de autocorrección a lo largo de la duración del mismo, y estas acciones le permitirán ir afianzando paulatinamente los diferentes aspectos fonéticos y prosódicos de la lengua francesa mediante un proceso de autodiagnóstico, de autorregulación y de perfeccionamiento.



## **Conclusión**

Frente al desafío que representa el dominio de una segunda lengua es importante señalar para quien desea adquirirla con un nivel avanzado, que el Marco de Referencia considera al término de la formación de una lengua el haber adquirido una adecuación lingüística, sociolingüística y pragmática de la lengua meta, y, para lograr un dominio elevado, es importante considerar la enseñanza de la competencia comunicativa en estos tres componentes. En estas páginas hemos subrayado la importancia del dominio de los elementos suprasegmentales para lograr la adquisición de la competencia comunicativa a un nivel avanzado. Igualmente hemos descrito como la deficiencia en la competencia fonológica afecta, en definitiva, cada uno de los ámbitos de la competencia comunicativa a nivel del sentido e interpretación que se suceden en los procesos comunicativos.

## Bibliografía

- Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. París: Cle International.
- Abry, D. y M. L. Chalaron (2011). *Les 500 exercices de phonétique*. París: Hachette.
- Bartlett, B. y J. Bartlett (2009). *Practical Recording Techniques*. Burlington: Elsevier.
- Castellanos Pineda, P. (2008). *Los museos de ciencias y el consumo cultural*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chiss, J. L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2013). *Introduction à la linguistique française. Tome: notions fondamentales, phonétique, lexicque*. París: Hachette Éducation.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.
- Correa Duarte, J. A. (2014). *Manual de análisis acústico del habla con Praat*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Delattre, P. (1939). L'accent final en français: accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée. *The French Review*, 12 (2), 141-145.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DROPBOX [en línea]. Unidad de almacenamiento virtual. San Francisco: Dropbox, Inc. [fecha de consulta: 6 Mayo 2013] <<http://www.dropbox.com>>.

- Duflot, C., & Tomé, M. (2005). *Cahier de prononciation française. Exercices pour les étudiants espagnols*, Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, León, 54 págs.
- Faure, Georges, (1968). Accent, rythme et intonation, *Le français dans le monde*, 57, pp.15-19.
- GOLDWAVE [en línea]. Editor de audio. Newfoundland: Goldwave, Inc. [fecha de consulta: 6 Mayo 2013] <<http://www.goldwave.com>>.
- Holec, H. (1991). “Autonomie de l'apprenant: De l'enseignement à l'apprentissage”. En *Education permanente*, N° 107, Université de Nancy 2. En línea: [http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf) (Consulta: 13 de Mayo de 2013).
- Intravaia, Pietro, (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Didier Érudition, Paris.
- Llisterri, J. (2003). *La enseñanza de la pronunciación*. Revista del Instituto Cervantes en Italia, vol. 4, núm.1, pp. 91-114.
- Martin, P. (2009). *Intonation du français*. Paris: Armand Colin.
- Martínez, E. (2007). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PRAAT [en línea]. Software para el análisis de audio. Amsterdam: Praat. [fecha de consulta: 6 Mayo 2013] <<http://www.praat.org>>.
- Quilis, A. (1988). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- RAE (2013). *Diccionario de la real academia española*. Madrid: Espasa.

- Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues?* Paris : Éditions Belin.
- Stevens, S. y F. Warshofsky (1979). *Sonido y Audición*. E.U.A.: Time-Life International.
- Tomé, M. (1995). “L' enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols”, *Actas del II Coloquio Internacional de Lingüística francesa*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2-4 noviembre, pp.31-35. En línea: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phoneticours1.html#Tome95> (Consulta: 17 de Junio de 2013).
- Valero García, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero*. México: Editorial Progreso.
- Weenink, D. (2014). *Speech Signal Processing with Praat*. Recuperado de <http://www.fon.hum.uva.nl/david/sspbook/sspbook.pdf>.
- Wood, S. (1994-2014). *Praat for beginners*. Recuperado de <http://swphonetics.com/praat/introduction/>.

## **COMPETENCIA PRAGMÁTICA: DESARROLLO DE PATRONES EN LAS DISCULPAS**

Elizabeth Flores Salgado  
Gaspar Ramírez Cabrera  
Alma Alicia Peralta Aguillón  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

### **Resumen**

El propósito del presente artículo es analizar los mecanismos convencionales que los estudiantes mexicanos que aprenden inglés de nivel intermedio utilizan para realizar disculpas, así como analizar el proceso de desarrollo de adquisición de dichas disculpas. Para este estudio, 20 hablantes nativos del español de México, estudiantes universitarios de nivel básico de inglés respondieron en inglés a un cuestionario de producción oral que contenía 12 situaciones para representar el acto de disculpa. Los resultados muestran tres aspectos importantes. Primero, la estrategia más empleada para realizar una disculpa fue el Indicador de la Fuerza Ilocutiva o IFID. De las tres fórmulas semánticas que se pueden usar para realizar una disculpa, la expresión más frecuente fue la de petición de perdón. El segundo resultado muestra que este es un acto complejo en el cual más de una sola estrategia es usada a la vez. Por lo que la estrategia de aceptación de la responsabilidad fue la estrategia más frecuente empleada por los estudiantes, mientras que la sub-estrategia más frecuente fue la de aceptación de los hechos. Finalmente, el uso y combinación de diferentes estrategias que muestran remordimiento en cada situación refleja no sólo la competencia lingüística de los estudiantes, sino también su conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático en la segunda lengua.

### **Introducción**

El interés del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se ha enfocado principalmente en la manera en que las estructuras gramaticales son adquiridas, las cuales

difieren de modo considerable de la manera en que éstas son empleadas por los usuarios dentro de un contexto comunicativo real. Sin embargo, el éxito de una interacción comunicativa depende del dominio que el hablante tenga tanto de la competencia pragmática como de la competencia gramatical de la segunda lengua. La falta de un conocimiento pragmático explícito sobre la adquisición de segundas lenguas, la necesidad de conocer este proceso y la forma en que este conocimiento es adquirido es el principal interés en este artículo. Más aún, este interés se desprende del hecho de que dentro de la adquisición de segundas lenguas (ASL), no sólo se considera al estudio de la competencia lingüística como uno de sus principales objetivos, sino también la competencia pragmática y cómo es que ésta es adquirida (Ellis, 1994).

En cualquier idioma se considera que, a fin de lograr una interacción apropiada y efectiva dentro de una situación dada, cada uno de los hablantes debe conocer las formas lingüísticas, las funciones y las reglas sociales de estas formas, las cuales les permiten interpretar y construir mensajes. A este conocimiento se le conoce como competencia pragmática (Kasper, 1992). Esta competencia pragmática resulta ser una de los principales componentes de la competencia comunicativa, la cual está relacionada con nuestra habilidad cognitiva, así como con nuestra experiencia social (Kasper y Schmidt, 1996). En su modelo, Bachman (1990) destaca el papel central de la competencia pragmática como uno de los dos principales componentes en la competencia de una lengua equiparándola con la competencia organizacional.

Bachman (1990) propone un modelo de habilidad comunicativa en la lengua que se basa en el modelo de competencia comunicativa propuesto por otros investigadores (Hymes, 1971) y Canale y Swain, 1980). De acuerdo con Bachman (1990) la habilidad comunicativa en la lengua es el conocimiento de la estructura de la lengua y la capacidad de usar este conocimiento apropiadamente en contextos sociales. Este modelo está compuesto de la siguiente manera: competencia lingüística, competencia estratégica y competencia psicofisiológica. La competencia lingüística se subdivide en competencia organizacional y pragmática. La primera se refiere al conocimiento de las reglas morfológicas y sintácticas (competencia gramatical) para construir textos de manera cohesiva y coherente (competencia textual). La segunda se subdivide en dos componentes: competencia ilocutiva

y competencia sociolingüística.

La competencia ilocutiva se refiere al conocimiento de los actos de habla y de las funciones de la lengua, mientras que la competencia sociolingüística se subdivide en registro, variación y connotaciones culturales. Por lo tanto, la competencia pragmática se ocupa de dos aspectos importantes del uso de la lengua; por un lado, tenemos la relación entre los signos y los referentes y, por el otro, la relación entre los usuarios de la lengua y el contexto en el cual se lleva a cabo la comunicación.

Según Leech (1983) y Thomas (1983), el conocimiento de las estructuras lingüísticas es parte de los aspectos pragmalingüísticos de la lengua y la manera en que estas formas se usan para llevar a cabo ciertas funciones sociales en un contexto es parte del nivel sociopragmático. Por todo lo anterior, se puede decir que la competencia pragmática está constituida de distintos saberes. Tanto Bachman como Palmer (1996) distinguen *conocimiento de habilidad*, mientras que Faerch y Kasper (1984) hacen la distinción entre lo *declarativo* versus *procedimientos*. Según el modelo de Bachman y Palmer (1996), la competencia pragmática se ocupa únicamente del conocimiento y no de la habilidad. Para ellos, la habilidad tiene que ver con la capacidad del hablante para emplear estrategias comunicativas, así como de los mecanismos psico-fisiológicos que intervienen en su realización. Por otro lado, en el modelo de Faerch y Kasper (1984), el conocimiento pragmático declarativo se refiere al entendimiento de cómo crear oraciones para realizar cierta función social dentro de ciertas situaciones o contextos. De hecho, este conocimiento resulta ser un remanente de un componente de conocimiento pragmático propuesto en el modelo de Bachman (1990). Por otra parte, el conocimiento de procedimientos está compuesto de los procesos que intervienen en la interacción verbal tales como la formulación-propósito (meta) y el análisis del contexto, la planeación verbal, así como el procedimiento de monitoreo de ejecución. Puede ocurrir que durante la interacción se presente cierto estrés, cansancio, sensación de estar bajo presión o lidiar con actividades cognitivas complejas (todas estas tareas son parte del conocimiento de procedimientos), creando problemas durante la interacción comunicativa. Ahora bien, si comparamos la descripción de habilidad propuesta por Bachman y Palmer (1996) con la descripción de conocimiento de procedimientos planteada por Faerch y Kasper (1984), podemos decir que

ambas contienen los mismos elementos: análisis del contexto, así como planeación verbal, los cuales interactúan mutuamente, además de tomar en cuenta los rasgos de la situación de la lengua en uso. Como puede verse, la competencia pragmática es un componente importante del conocimiento comunicativo. Es por esto que los estudiantes de segundas lenguas deben de adquirir la habilidad de entender y transmitir significados pragmáticos para tener una interacción exitosa en la lengua meta.

Podemos decir que los hablantes no nativos que aprenden una segunda lengua van desarrollando patrones de uso de esa lengua, los cuales van modificando hasta que éstos se aproximan a los empleados por los hablantes nativos. El papel de la pragmática en el área de la adquisición de lenguas se enfoca en el desarrollo de los patrones de la adquisición de la habilidad pragmática de los hablantes no nativos, este estudio recibe el nombre de interlenguaje pragmático. Kasper (1992) lo define como el estudio del desarrollo de reglas de uso en una segunda lengua por hablantes no nativos.

A diferencia de otros estudios sobre segundas lenguas, cuyo interés principal es entender los patrones de adquisición del conocimiento del interlenguaje a través del tiempo, la gran mayoría de las investigaciones que se han realizado en esta área se centran en el entendimiento de cómo el conocimiento pragmático de los hablantes no nativos difiere del de los hablantes nativos. Estas investigaciones se han dedicado al estudio del uso de una segunda lengua, en lugar del estudio del aprendizaje de esa segunda lengua. Cabe destacar que la mayoría de estos estudios le han restado importancia a la competencia gramatical en la construcción de la competencia pragmática. A fin de contribuir a llenar el vacío existente entre la ASL y el interlenguaje pragmático y, por ende, generar más investigación en esta área que ha carecido de una correcta divulgación, nos proponemos examinar la competencia comunicativa de estudiantes de inglés de nivel intermedio. Algunas de las razones que nos han llevado a realizar este estudio son analizar si el nivel de conocimientos formales de la lengua por parte de los estudiantes afecta la selección de las estrategias cuando llevan a cabo una disculpa en la lengua meta, así como examinar los diferentes grados de involucramiento de la competencia gramatical tomando en cuenta la complejidad lingüística del acto de habla realizado.

Hemos decidido seleccionar las disculpas porque son actos de habla complejos, los



cuales están compuestos de una o varias estrategias en su realización. El uso apropiado de una o más estrategias para mostrar consideración (regret) en una situación específica es importante dado que contribuye a mantener una relación social (Rose, 2000; Shardakova, 2005; Suszczynska, 1999; Wouk, 2006). La disculpa es un acto de habla restaurador que se emplea cuando se rompe una norma social por una ofensa real o potencial (Olshtain y Cohen, 1983). El uso de este acto requiere que el hablante reconozca la ofensa cometida. De acuerdo con Olshtain y Cohen (1983) una disculpa puede realizarse a través de seis estrategias que pueden usarse de manera simultánea: IFID (Indicador de Fuerza Illocutiva), aceptación de los hechos, explicación, ofrecimiento, promesa y distractor. Por lo tanto, para la realización de este acto de habla específico (las disculpas) se requiere no sólo del dominio de la competencia gramatical (Trosborg, 1987; Yu, 1999), sino que también se requiere de un conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático muy profundo. El propósito del presente artículo es analizar los mecanismos convencionales que los estudiantes mexicanos que aprenden inglés de nivel intermedio utilizan para realizar disculpas, así como analizar el proceso de desarrollo de adquisición de dichas disculpas. La interrogante que nos hemos planteado es: ¿cuáles son las estrategias más comunes empleadas por un grupo de estudiantes mexicanos de inglés de nivel intermedio para formular disculpas?

## **Metodología**

### **Participantes**

El corpus fue obtenido mediante un cuestionario oral desarrollado por Flores Salgado (2011) al que respondieron 20 estudiantes universitarios. Todos los participantes eran hablantes nativos del español y usuarios del mismo dialecto regional mexicano. Los 20 sujetos eran estudiantes de nivel básico de inglés de la licenciatura en Lenguas Modernas (inglés) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en Puebla, México. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en llenar un cuestionario sobre datos generales para participar en el estudio. La selección de los participantes se realizó mediante

un muestreo intencionado en función de las siguientes características: a) nivel de lengua intermedio y b) que nunca hubieran vivido o viajado a un país de habla inglesa. El rango de edad de los participantes fue entre 19 y 27 años. Con respecto a la clase social, la población en este estudio podría representar un continuo de clase media a media baja. El tiempo promedio que les tomó a los estudiantes terminar la actividad fue aproximadamente de 20 minutos

### Instrumento

Una de las ventajas de este instrumento es que permite analizar las respuestas orales en vez de respuestas escritas. De acuerdo con Weizman (1989), en los cuestionarios de producción donde se obtienen datos escritos, las respuestas suelen ser más cortas que en situaciones orales.

El instrumento consistió en 12 caricaturas que representan 12 situaciones cotidianas, cada situación tomo en cuenta tres variables contextuales: poder, distancia y grado de severidad. La distancia y el grado de severidad de la ofensa tuvieron valores binarios y el poder social tres: igualdad (=), oyente dominante (OD), o hablante dominante (HD). La Tabla 1 muestra un resumen de la forma en que cada ítem varía de acuerdo a estas tres variables.

**Tabla 1. Variación, contextual de las situaciones**

Situación		Poder	Distancia	Severidad de la ofensa
1	Apuntes	=	C	A
2	Presentación	OD	C	B
3	Tour	=	C	B
4	Papeles	=	E	A
5	Desorden	OD	C	B
6	Florero italiano	OD	E	A
7	Número equivocado	=	E	B
8	Almuerzo	OD	E	B
9	Dibujo	HD	C	B
10	Etiqueta	HD	C	A
11	Café	HD	E	A
12	Baloncesto	HD	E	B

A los participantes se les dio una grabadora y un set de las caricaturas que representaban cada situación. El instructor les pidió a los participantes que observaran cada caricatura, que leyeran la descripción y que respondieran usando las palabras exactas que dirían si estuvieran en esa situación.

### **Análisis de resultados**

Una vez que se transcribieron todas las respuestas se observó cuál era la estructura de la disculpa. La unidad de análisis se generó con las emisiones, que cada participante dio al responder a cada situación. Para organizar y codificar los resultados, se adoptó la propuesta de Blum-Kulka, House y Kasper (1989), Trosborg (1995), y Bataineh y Bataineh (2006). Las categorías que se usaron fueron: El indicador de fuerza ilocutiva o IFID (que puede llevarse a cabo con cualquiera de las siguientes 3 expresiones: Expresión de lamento (expresion of regret), ofrecimiento de disculpa (offer of apology) y petición de perdón (request for forgiveness), aceptación de los hechos, explicación, ofrecimiento, promesa y distractor. El análisis cuantitativo que se presenta a continuación se realizó únicamente con los recursos lingüísticos más recurrentes. Los factores lingüísticos que se cuantificaron fueron el empleo de: a) IFID (las expresiones de disculpa usadas en cada secuencia), b) la estructura interna del IFID tomando en cuenta: El número de expresiones de disculpa y c) las otras 5 estrategias mencionadas arriba.

### **Codificación**

Cada disculpa fue codificada por tres hablantes nativos del inglés. Los codificadores fueron estudiantes de la maestría en la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera que fueron instruidos por el investigador. Primero el instructor les explicó cada una de las categorías, dando ejemplos para apoyar la explicación. Segundo, les pidió que 1) leyeran cuidadosamente cada disculpa y analizaran cada parte, y 2) que escogieran las categorías que mejor describía cada una de estas partes. Después cada codificador practicó con diez ejemplos tomados del pilotaje. Para facilitar el análisis de estos resultados, el instructor utilizó el programa Excel donde se encontraban las disculpas dadas y las categorías. Los

codificadores trabajaron independientemente y codificaron todas las respuestas. Después, se reunieron y revisaron la clasificación y analizaron aquellas donde hubo desacuerdo. En este caso, ellos volvieron a codificar hasta llegar a un total acuerdo. En total se analizaron 240 ilocuciones.

## Resultados

Como se mencionó anteriormente, las disculpas son actos de habla complejos que pueden incluir una o varias estrategias que ocurren de manera simultánea.

### Indicador de fuerza ilocutiva (IFI o IFID)

Según Yule (2000) el Indicador de Fuerza Ilocutiva (IFID, por sus siglas en inglés) es una expresión que se encuentra en un enunciado “en la cual hay un elemento verbal que nos indica de manera explícita la fuerza ilocutiva del acto de habla de que se trata”. Normalmente es el verbo en cuestión el que nos muestra claramente la fuerza elocutiva del acto de habla, es éste el que nos señala el tipo de acto de habla que se realiza; en este caso nos interesa la disculpa como acto de habla.

En todas las situaciones que se tomaron en el instrumento, el Indicador de Fuerza Ilocutiva, o IFID, fue la estrategia más empleada por los estudiantes intermedios de inglés, con un 95% como puede verse en la Tabla 2.

***Tabla 2. Porcentajes de las seis estrategias de una disculpa***

Estrategias	Intermedios	
IFID	95%	(230)
Aceptación de los hechos	53%	(129)
Explicación	30%	(74)
Ofrecimiento	27%	(65)
Promesa	7%	(17)
Distractor	10%	(25)

Hay tres expresiones, o fórmulas, que pueden ser usadas para llevar a cabo una disculpa de manera directa: Expresión de lamento (*expresion of regret*), ofrecimiento de disculpa (*offer of apology*) y petición de perdón (*request for forgiveness*) (Trosborg, 1987). En este estudio los estudiantes emplearon enunciados que expresan petición de perdón o consideración más que cualquier otra estrategia. En un 90% de las disculpas se utilizó la expresión ‘I’m sorry’ (lo siento) mientras que el otro 9% empleó la estrategia de petición de perdón y sólo el 1% usó la estrategia para reparar el daño que la disculpa pudo ocasionar. A continuación, se muestran tres diferentes tipos de expresiones en las cuales los estudiantes están utilizando estas expresiones:

(1). *I’m sorry, friend, if you want... maybe another day I’ll show you the city.* (I3,3)<sup>2</sup>

(2). *Excuse me! Sorry... I’m sorry. I... I just... it... it... it was an accident!* (I10, 11)

(3). *I apologize* (I2,1)

Es importante mencionar que las expresiones de ofrecimiento de disculpas son bastante limitadas debido a que los sujetos de estudio no tienen ni el nivel en la lengua meta, ni el vocabulario para utilizar la expresión de ofrecimiento de disculpa “offer of apology”.

### **Aceptación de los hechos**

Esta estrategia da cuenta de aquella situación en la cual alguno de los hablantes admite haber cometido un error, y se da cuenta de las consecuencias que implica esta aceptación, en algunos casos incluso el hablante se llega a sentir culpable. Según Trosborg (1995) “el hablante desea conscientemente asumir la culpa; sin embargo, a fin de restablecer la armonía social, el hablante le otorga al error cierta responsabilidad por la ofensa cometida”.

La estrategia de aceptación del agravio o falta consiste de 5 sub-estrategias (ver

---

<sup>2</sup> (I3, 3) Estudiante intermedio 3, Situación 3

Tabla 3).

**Tabla 3. Sub-estrategias de aceptación de lo hecho**

Sub-estrategias	Intermedios
Aceptar la culpa	17% (50)
Expresión de pena	4.1% (11)
Aceptación de los hechos más no de la responsabilidad	27% (64)
Negación de los hechos	1.6% (3)
Simulación de la ofensa	0.41% (1)

De acuerdo con la tabla 3, podemos ver que un 27% de los estudiantes emplearon la sub-estrategia de admitir los hechos, pero no responsabilizarse por ellos. A pesar de que la sub-estrategia de echarse la culpa fue significativamente menos frecuente que la de admisión de los hechos, fue la segunda sub-categoría empleada por los estudiantes. Con respecto a las otras categorías, las expresiones de pena se emplearon un 4.1%, mientras que las expresiones de negación de la responsabilidad 1.6%; aquellas en la cuales el hablante pretende sentirse ofendido se emplearon 0.41%. A continuación, se muestran algunos ejemplos que incluyen la aceptación de los hechos.

(4) *Err... sorry... I marked other number... sorry... my mistake.* (I13, 7)

Si nos concentramos en el ejemplo número 4, la sub-estrategia empleada por el hablante en la disculpa es la de aceptación de la culpa. Esto se puede ver claramente por el uso de *my mistake* en la aseveración, lo que nos muestra que el hablante está consciente de su falta y se lo indica al oyente.

(5) *I'm so sorry! How embarrassing! Is my fault.* (I12, 6)

De acuerdo con el ejemplo anterior, el hablante recurre a dos sub-estrategias: la expresión de pena y la aceptación de la culpa. El hablante está consciente de la situación por lo que se encuentra consternado y avergonzado por todo lo sucedido, pues reconoce su equivocación al decir *is my fault*; esto le indica claramente al oyente que el hablante no sólo admite los hechos, sino que se muestra consternado por lo acontecido.

### **Explicación**

Para Olshtain (1989) la categoría de explicación o descripción se caracteriza por ser, por un lado, específica de la situación y, por el otro, por ser un reflejo del contenido semántico de la situación. Por contenido semántico queremos decir que el razonamiento es significativo; de modo que el hablante está consciente de la ofensa. Según Wouk (2006) esto supone cierto grado de responsabilidad y de aceptación de los hechos. Por otra parte, también se le puede considerar como una auto-justificación. Esto debido a que la explicación se puede ofrecer argumentando que el error fue provocado por causas externas de las que el hablante no tiene ningún control y, por consiguiente, evadiendo un poco la responsabilidad de los hechos (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). El porcentaje de hablantes que recurrió a esta estrategia fue de 30% (74).

Se observó que la estrategia de explicación se empleó en la mayoría de las situaciones en las cuales uno de los hablantes ejercía cierto tipo de relación de poder hacia el oyente o, en caso contrario, existía un estatus social menor. Por ejemplo, en el ejemplo (6) se lleva a cabo una aseveración, de la cual podemos inferir que el hablante pertenece a un estatus social menor, lo que determina que los enunciados que contienen una disculpa se ejecutaron como consecuencia del nivel social del hablante.

(6) *I'm sorry, but I lost your notebook. I forgotten in the coffee shop and I couldn't findit. I want to apologize and I will help you to get them back.* (I1, 1)

### **Ofrecimiento de reparación del daño**

Existen algunas situaciones en la que podemos reparar el error cometido, siempre y cuando el hablante desee o tenga la convicción de enmendar la ofensa, es entonces que el ofrecimiento de la reparación del daño se puede formular para restaurar la situación entre la persona ofendida y el hablante. “En situaciones en las cuales podemos reparar el daño causado debido a los inconvenientes y perjuicio que pudieran afectar al oyente, en estos casos el hablante puede escoger si hace una reparación del daño de una forma específica o de manera general, con la intención claro de que su enunciado sea interpretado como disculpa” (Bum-Kulka & Olshtain, 1984, p. 208). En concordancia con estos preceptos, Trosborg (1995) afirma que la reparación se puede ofrecer tanto en un sentido literal o como un ofrecimiento autentico para resarcir o reparar el daño ocasionado. Esta estrategia es la cuarta estrategia más usada por los estudiantes, un 27% de las disculpas la emplearon. Abajo se muestra un ejemplo:

(7) *Sorry. I forget your copies in the... if you want I pay you... tell me what can I do for you?* (I18, 1)

De acuerdo al ejemplo (7), el hablante ofrece una solución para enmendar su error al afirmar lo siguiente: *if you want I pay you*, a modo de que le hace ver al oyente que él asume la responsabilidad de sus actos, y concluye la disculpa diciendo: *what can I do for you*, dejándole la posibilidad al oyente de tomar la mejor decisión para reparar la ofensa debida al error. A pesar de que el estudiante comete varios errores gramaticales, es capaz de comunicar sus intenciones pragmáticas.

### **Promesa de contención**

Esta estrategia se entiende como la parte de la disculpa mediante la cual el hablante promete que la ofensa no volverá a suceder; es de alguna manera una aceptación de los hechos, pero sin decirlo de manera explícita (Blum, Kulka, 1989). Trosborg (1995) define la promesa de la contención de la siguiente manera: “está orientada hacia la imagen positiva



de ambos interlocutores” puesto que el hablante tiene interés en sobrellevar una buena relación con su interlocutor. Únicamente 7% de los estudiantes utilizó esta estrategia; es evidente entonces que las promesas de contención son muy poco usadas por los estudiantes cuando se disculpan. Aquí podemos ver un ejemplo de esta estrategia:

(8) *I'm sorry. I promise wake up early every day and I will clean all the house. Err...sorry... I... I... err... sorry is not my intention* (I2, 5).

En el ejemplo (8) es clara la existencia de una promesa de contención en la realización de la disculpa. La afirmación *I promise wake up early every day* emplea el verbo *promise* (prometer), lo que le hace entender al oyente que el hablante se compromete a garantizar de alguna manera que la ofensa no volverá a ocurrir.

### **Distracción de la ofensa**

Únicamente el 10 % de los estudiantes utilizó esta estrategia, lo que nos indica que es una de las estrategias con los porcentajes más bajos empleada en el grupo. A continuación mostramos un ejemplo:

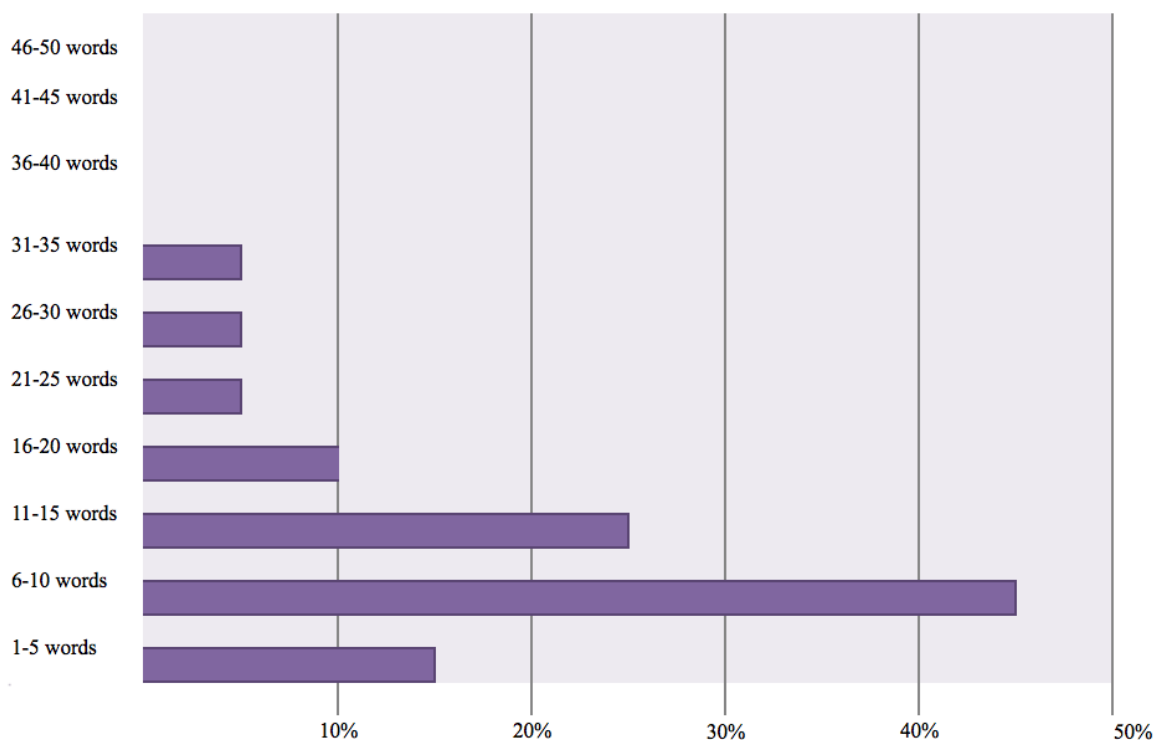
9) *I'm sorry. I thought you... you was my friend... hum... bye... is late!* (I11, 7)

En el enunciado (9) se puede ver el uso de un distractor al que lo podemos ubicar dentro de la categoría del humor o la ironía. Si ponemos atención, observamos que al principio el hablante se disculpa y luego ofrece una explicación acerca de su versión de los sucesos en la interacción, y al final como ya no sabe cómo concluir o aceptar que ya no tiene nada más que decir, solo alcanza a decir *bye... is late!*. De modo que el hablante está guiando al oyente para que admita como válido el mero hecho de que se tiene que marchar justificándolo con que se le hace tarde, pero dicho de manera irónica y al mismo tiempo distanciándose de la ofensa cometida.

### Longitud de la disculpa

La longitud o tamaño de las disculpas se determinó a través del número de palabras empleadas en cada disculpa. Es importante tener una medida de la longitud de cada una de las disculpas, porque de este modo se puede determinar el nivel de dominio de lengua de los estudiantes. La figura 1 muestra el número de palabras empleadas por los estudiantes.

*Figura 1. Número de palabras empleadas en las disculpas*



De acuerdo con la Figura 1, se observó que el intervalo o rango de palabras para formular una disculpa oscila entre 6 y 10 palabras, con un porcentaje del 43% de un total de 240 situaciones. El siguiente intervalo va de 11 hasta 15 palabras con 22% de las situaciones. Los siguientes intervalos van de 1 palabra a 5 palabras con un 16%, y el otro intervalo oscila entre 16 a 20 palabras, con un 10% de las situaciones. Por último, cabe destacar que entre mayor es el número de palabras, menor la frecuencia en su empleo por los estudiantes. Esto lo podemos ver en los siguientes porcentajes: sólo 2% de las disculpas producidas usaron de 21 a 25 palabras, y, por último, sólo el 1% emplearon de 26 a 30 y de

31 a 45 palabras respectivamente.

**10)** *Err... come... err... oh! Sorry I can't go for you but if you want you can stay in my house and... I have a trouble but when I back in my house, I promise you that we will to the... to the... walk around the city. Thank you.* (I2, 2)

Si observamos el ejemplo (10), es notoria la longitud de la disculpa. El estudiante emitió 46 palabras. El hablante empleó un IFID (*sorry*) e inmediatamente después ofreció una enorme explicación argumentando las razones de la ofensa, de la falta. En este caso también podemos observar el uso de la estrategia de ofrecimiento de reparación del daño, además de que el hablante expresa la disculpa a través de un distractor de la ofensa como estrategia.

## **Conclusiones**

Las disculpas resultan ser estructuras complejas. El uso de este particular acto de habla requiere no sólo del dominio de la competencia gramatical, sino también de un profundo conocimiento sociopragmático y pragmalingüístico. La estrategia más común empleada por el grupo de estudiantes fue el Indicador de la Fuerza Illocutiva o IFID. De las tres fórmulas semánticas que se pueden usar para realizar una disculpa, la expresión más frecuente fue la de petición de perdón. Dos factores que contribuyeron reforzando el uso de esta estrategia fueron su simplicidad y su cualidad de ser explícita. La fórmula incluye el IFID que a su vez está compuesto del pronombre, en primera persona del singular, del verbo, que debe estar en tiempo presente, y de “sorry”. La expresión de la intención mediante esta fórmula es muy clara pues, al mismo tiempo, el hablante protege su imagen.

El uso y combinación de diferentes estrategias que muestran remordimiento en cada situación refleja no sólo la competencia lingüística de los estudiantes, sino también su conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático. La estrategia de aceptación de la responsabilidad fue la estrategia más frecuente usada por los estudiantes, mientras que la sub-estrategia más frecuente fue la de aceptación de los hechos, más no de su

responsabilidad. La combinación de los valores de dos de las variables, grado de severidad de la ofensa (+ o -) y el poder entre los participantes (con el mismo estatus social [=], oyente-dominante [OD] o hablante-dominante [HD]) en cada una de las situaciones del instrumento, contribuyeron al uso de esta sub-estrategia. La tercera estrategia fue la explicación o descripción seguida de la estrategia de ofrecimiento. El uso de estas estrategias nos permite ver la competencia lingüística en la lengua meta, lo que le permite al estudiante comunicar sus intenciones pragmáticas. Otro aspecto que vale la pena destacar es que los estudiantes emplearon más de una estrategia en la realización de disculpas, por ejemplo, la promesa y la explicación. Esto nos puede indicar que los estudiantes estaban conscientes de las restricciones del contexto que determinan la selección de dichas estrategias. Estos resultados nos pudieran estar sugiriendo que los factores contextuales tales como: poder, distancia y la gravedad de la ofensa, así como las condiciones sociopragmáticas de una situación dada van a determinar en qué medida la intensificación es suficiente para restaurar el daño ocasionado o si se necesita de otras estrategias para enmendar la ofensa. Por último, el número de palabras que los estudiantes emplearon en las disculpas nos indica que el nivel de lengua mostrado por los estudiantes es de nivel intermedio. A medida que van aumentando su capacidad lingüística de la lengua meta, se vuelven menos dependientes del contexto por lo que son capaces de utilizar más palabras con una variedad de estructuras gramaticales y vocabulario para alcanzar sus propósitos comunicativos. Finalmente, si queremos ser hablantes competentes en un segundo idioma, debemos desarrollar tanto el conocimiento gramatical como el conocimiento pragmático de dicha lengua.

## Bibliografía

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bataineh, R.F & Bataineh, R.F. (2006). Apology strategies of Jordanian EFL University students. *Journal of Pragmatics*, 38 (11), 1901-1927. Berlín, NY: Mouton de Gruyter.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross cultural study of speech act realization patterns. *Applied Linguistic* 5 (3): 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1984). Pragmatic knowledge: Rules and procedures. *Applied Linguistics* 5 (2): 111-136.
- Flores Salgado, E. (2011). *The pragmatics of requests and apologies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8 (3), 203-231. Kasper, G. & Schmidh, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics.
- Leech, G. (1983). *Studies in Second Language Acquisition*, 18, (pp. 149- 69). *Principles of pragmatics*. London: Longman
- Olshtain, E. (1989). Apologies across languages. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics* (pp. 155-173). Norwood, NJ: Ablex. Olshtain, E. & Cohen, A. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.). *Sociolinguistics and language acquisition*, 18-36. Rowley, MA: Newbury House.
- Rose, K. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 27-67.
- Shardakova, M. (2005). Intercultural pragmatics in the speech of American L2 learners of Russian: Apologies offered by Americans in Russian. *Intercultural Pragmatics*, 2(4): 423-451.
- Suszczyńska, M. (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31: 1053-1065.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-109.
- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in native/nonnatives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147-167.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Weizman, E. (1989). Interlanguage requestive hints. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 123-137). New York: Oxford University Press.
- Wouk, F. (2006). The language of apologizing in Lombok, Indonesia. *Journal of Pragmatics*, 38, 1457-1486.

Yu, M. (1999). Universalistic and culture-specific perspectives on variation in the acquisition of pragmatic competence in a second language. *Jornal of Pragmatics*, 9 (2): 281-312.

Yule, G. (2000). *Pragmatics*. Bristol: Oxford University Press

**AUTORES Y AUTORAS DE OBRAS LITERARIAS MÁS DISPONIBLES EN  
EGRESADOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE LETRAS,  
UN SEGUNDO CORPUS**

Gabriela Cortez Pérez  
Martha Cecilia Acosta Cadengo  
Diana Villagrana Ávila  
Universidad Autónoma de Zacatecas

Los indicadores son claros. Las cifras son contundentes. La lectura en México sigue siendo un problema. La enseñanza de la literatura se perfila más como una utopía que como una realidad, porque, como todo lo relacionado con la enseñanza del español, los propósitos de los planes y programas promulgan el deber ser, pero los contenidos distan mucho de ser un medio para llegar a ellos.

Los docentes debemos ser pragmáticos y hacer que las lamentaciones cedan el paso a las propuestas, éstas, a su vez, deben estar sustentadas para no perpetuar el problema de enseñar lo que ya saben los alumnos. Pero la enseñanza de la literatura representa complejos problemas, iniciando con qué se entiende por enseñanza de la literatura.

El contenido de lo que en educación básica se imparte por literatura se puede resumir en una serie de análisis encaminados a diseccionar a la obra cual cadáver, los alumnos, además de ser forenses, deben memorizar fechas de nacimientos, corrientes y obras que en nada abonan al gusto literario. ¿Qué enseñan entonces quienes dan clases de literatura? Depende, claro, de la formación, del ánimo, los gustos y del repertorio del docente, aunque quienes laboran en educación básica tienen que atender lo que dicta el sistema, que se puede dividir en tres rubros:

1. Historia literaria
2. Teoría literaria
3. Enseñanza de la literatura

La primera es la más frecuente en los contenidos, ya que se ocupa de hacer un recorrido histórico —casi siempre a la par que las corrientes literarias— con la mención y a



veces la lectura de obras o fragmentos de las obras más representativas; la Teoría da las herramientas para que el alumno analice a las obras, regularmente desde una perspectiva inmanentista; por último, entenderemos por Enseñanza a la contextualización de la literatura dentro de la realidad del lector, es decir, se acerca al estudiante a las obras de modo que encuentre en ellas la estética que la inserta dentro del arte.

Entendida así es más que evidente la ausencia de la enseñanza de la literatura en educación básica. Desde esta perspectiva, las cifras que anuncian las encuestas nacionales de lectura no deberían sorprender, pero sí debemos ocuparnos de ellas, por medio de descripciones, propuestas de metodología de enseñanza, de formación de listados y catálogos de autores.

En ese sentido, la presente comunicación no se propone como una epifanía, sino como una pequeña aportación a la complejidad del problema. Y no es que la metodología propuesta se anuncie como portadora de soluciones, sino como un aporte a la descripción de lo que los alumnos saben, para que tales inventarios sirvan como base indicadora para propuestas metodológicas.

Lo que pretendemos es, por medio de la disponibilidad léxica, hacer una cuantificación de los autores y autoras que tienen los alumnos de último año, décimo semestre, de la Licenciatura en Letras de la generación 2006-2011. No será nunca una medición de la competencia lectora, de la capacidad de análisis o de interpretación, es, simplemente un trabajo que rescata los autores y autoras que más disponibles están en el léxico de los estudiantes. El método se emplea por la objetividad que lo sustenta. Hay que recordar que la disponibilidad es la parcela del lexicón que arroja los vocablos que aparecen por un estímulo dado, llamado Centro de Interés.

Se trata, la disponibilidad léxica, de una técnica de obtención de vocabulario que se ubica en el quehacer lexicográfico y nace por necesidades muy concretas de la pedagogía, para optimizar la enseñanza del vocabulario con un conocimiento muy objetivo de él, y de la psicología, para evaluar la inteligencia en general. (Hernández Solís, 2012, p. 7)

La justificación de tal soporte metodológico a una descripción sobre los autores y autoras disponibles se enlaza por la base en la que la metodología propuesta se pensó:

Resulta, pues, que el léxico disponible se obtiene por medio de una encuesta directa, que como ya se ha visto se basa en principios psicológicos de la asociación de ideas: se le pide al informante que produzca todos los vocablos que pueda relacionar con el centro de interés dado en una cantidad fijada previamente -como lo hacían los franceses- o durante un determinado lapso de tiempo -tres minutos en las investigaciones mexicanas. (López Chávez, 2003, p. 35)

La hipótesis es que la disponibilidad léxica dará cuenta de alguna manera de cómo estructuran los informantes el léxico, es decir, en disponibilidad es determinante el orden de aparición, ya que el vocablo que primero aparezca será el más disponible porque es el que tiene más arraigado el informante, en ese sentido, los últimos vocablos serán los que más tarda el hablante en rescatar de su lexicón. Es interesante adecuar este postulado a los nombres de autores y autoras que arrojan los estudiantes de Letras, ya que se podría establecer si hay un orden cronológico, de procedencia, por género o corriente en el campo léxico de autores y autoras más disponibles, además de que, según Pozo: conocer es hacer explícita una representación y, por tanto, que sólo hay conocimiento en la medida en que se explicitan algunos componentes de una representación.

### **La metodología**

Se encuestó a 19 informantes de 10° semestre de la Licenciatura en Letras de la Universidad autónoma de Zacatecas, del turno vespertino, pidiéndoles que anotaran todos los autores y las autoras de obras literarias en un lapso de tres minutos para cada CI. En el caso de los autores hubo quienes siguieron escribiendo durante los tres minutos, en el caso de las autoras al minuto y medio ya nadie escribía.

### **Criterios de captura**

1. En el centro “Autores” y “Autoras” unificamos los nombres que aparecen con diferentes formas pero que evidentemente tienen un mismo referente, por ejemplo *W. Shakespeare, Shakespeare, William Shakespeare*.

2. Se eliminan nombres o apellidos aislados que no indican un autor específico: *Ruy*.
3. Los nombres de extranjeros que aparecen con algunas variantes en el acento o en algunas grafías en las ediciones de diferentes libros se unifican: *Moliere*, *Molière*.

Los resultados arrojados del procesamiento en disponibilidad léxica se pueden presentar al 100% y al 75%, aunque con los fines pedagógicos que persigue el método es mejor trabajar con el 75% de la frecuencia acumulada, porque, en palabras de Hernández Solís:

1) me parece que presentar el listado completo incrementaría la extensión de este trabajo —ociosamente, a mi parecer; 2) porque, en diversos ensayos con éste y otros materiales practiqué un corte o selección de vocablos al 50% de la frecuencia acumulada, lo cual me dejaba muy pocos vocablos (por ejemplo, en el Centro de interés 06 puede observarse que 5 vocablos ocupan el 50%, con esta cantidad muy poco en planificación podría hacer); intenté otro corte hacia los primeros veinte vocablos, lo cual me ‘disparaba’ el índice de disponibilidad léxica de los vocablos que se interrelacionaban —este porcentaje resultó ser el más apropiado para un tratamiento de la información obtenida. (Hernández Solís, 2012, p. 39)

## Los resultados

Así, los resultados al 100% y al 75% son:

**Tabla 1**

	<b>Autores</b>	<b>Autoras</b>
Vocablos al 100%	147	53
Vocablos al 75%	56	16

En el centro “Autores”, el 38% de los vocablos alcanzan el 75% de Frecuencia acumulada, por lo que son 56 los términos que presentó el universo encuestado, en el caso

de las “Autoras” fue el 32% de los vocablos lo que conformó el 75% de Frecuencia Acumulada, lo que se traduce en 16 autoras. Si pensamos que los alumnos de Letras son lectores especializados, son ellos quienes establecerían un parámetro ideal en el repertorio de autores y autoras.

La lectura no es la mera decodificación de grafías ni la traducción de una modalidad de la lengua, la escrita, a otra, la oral:

La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales. Con ello se quiere destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que no sólo el libro, la obra o el texto son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la activación de aquellos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto. (Mendoza Fillola, 2004, p. 11)

La hipótesis que subyace a la presente cuantificación es que en algún momento, en el proceso de aprendizaje en el aula, los alumnos tendrán que incorporar los nombres de los autores de las obras que leen. Recordemos que Mendoza Fillola sostiene que la lectura exige una participación del lector en la activación y apropiación de saberes, de tal manera que la relación del alumno con la lectura debería redituarse en la incorporación del nombre del autor o autora al léxico del estudiante.

Sí, la literatura y toda la complejidad que entraña nunca podrá ser medida por el nombre de los autores, pero si es un proceso de integración la nominación de quien escribe tiene que participar de alguna manera. Sabemos también que es imposible que memoricen todos, pero, según lo antes mencionado, la lectura no es sólo decodificar, sino almacenar de manera organizada lo que se va incorporando al conocimiento o a la memoria. Si hay 17 materias en el Plan de Estudios y en cada materia se leen al menos cinco autores como obligatorios, sin contar los que se revisan en las materias de teoría, los alumnos ideales

tendrían que contar con al menos con 85. La meta está superada, porque los resultados al 75% dan 72 autores y autoras.

Las investigaciones lingüísticas se basan en cifras que se interpretan, esto es, el análisis se presenta de manera cuantitativa y cualitativa, en este caso, hay que reflexionar sobre los autores y autoras, no nada más sobre la cantidad arrojada.

***Lista de autores***

<b>CI01</b>	<b>Vocablo</b>	<b>Descendente</b>	<b>Relativa</b>	<b>Acumulada</b>
1	William-Shakespeare	0.37709	4.5261	4.5261
2	Miguel-de-Cervantes	0.3275	3.93088	8.45698
3	Gabriel-García-Márquez	0.27229	3.26822	11.7252
4	J-R-R-Tolkien	0.24893	2.98785	14.71305
5	Gustave-Flaubert	0.22144	2.65787	17.37092
6	Edgar-Allan-Poe	0.21692	2.60363	19.97455
7	Dante-Alighieri	0.2089	2.50737	22.48192
8	Octavio-Paz	0.19216	2.30643	24.78835
9	Jorge-Luis-Borges	0.18136	2.17686	26.96521
10	Ramón-López-Velarde	0.16968	2.0366	29.00181
11	Homero	0.15783	1.89441	30.89621
12	Julio-Cortázar	0.15055	1.80703	32.70324
13	Julio-Verne	0.14684	1.76249	34.46574
14	Mario-Benedetti	0.13819	1.65872	36.12446
15	Alejandro-García	0.13703	1.64473	37.76919
16	Jorge-Ibargüengoitia	0.13481	1.61807	39.38726
17	Jaime-Sabines	0.12891	1.54731	40.93457
18	Homero-Aridjis	0.12656	1.51912	42.45369
19	Fiodor-Dostoievski	0.12625	1.51539	43.96908

20	Juan-Rulfo	0.12569	1.50867	45.47775
21	Carlos-Fuentes	0.12002	1.44062	46.91838
22	Charles-Baudelaire	0.11436	1.37267	48.29105
23	Marqués-de-Sade	0.10202	1.22452	49.51558
24	Virgilio	0.09512	1.14173	50.6573
25	Miguel-de-Unamuno	0.09113	1.09383	51.75113
26	Arthur-Rimbaud	0.08618	1.03443	52.78556
27	José-Vasconcelos	0.08449	1.0141	53.79966
28	Lope-de-Vega	0.08379	1.00566	54.80532
29	Jack-Kerouac	0.0829	0.99507	55.80039
30	Javier-Acosta	0.07964	0.95588	56.75627
31	José-Agustín	0.07837	0.94067	57.69694
32	Gonzalo-Lizardo	0.07747	0.92984	58.62678
33	Xavier-Villaurrutia	0.07736	0.92855	59.55533
34	Paulo-Coelho	0.07427	0.89145	60.44678
35	Anton-Chejov	0.07376	0.88531	61.3321
36	César-Vallejo	0.07127	0.85546	62.18756
37	Manuel-Payno	0.07005	0.84083	63.02839
38	Johann-Wolfgang-Goethe	0.06911	0.82956	63.85795
39	Platón	0.06714	0.80583	64.66378
40	T-S-Eliot	0.06445	0.77358	65.43736
41	James-Joyce	0.06326	0.75927	66.19663
42	H-P-Lovecraft	0.06245	0.74961	66.94624
43	Umberto-Eco	0.0603	0.72374	67.66998
44	Reinaldo-Arenas	0.05846	0.70172	68.3717
45	Sófocles	0.05702	0.68441	69.05611
46	Juan-Carlos-Onetti	0.05663	0.67977	69.73588
47	Luis-de-Góngora-y-Argote	0.05557	0.66701	70.40289
48	Juan-José-Arreola	0.05332	0.64	71.0429
49	Leon-Tolstoi	0.05332	0.64	71.6829
50	Boris-Vian	0.05263	0.63173	72.31462
51	Henry-Miller	0.05263	0.63173	72.94635
52	José-Revueltas	0.05154	0.6186	73.56495
53	Aristóteles	0.05028	0.60354	74.16849
54	Horacio-Quiroga	0.04826	0.57924	74.74773
55	Antonio-Muñoz-Molina	0.04762	0.57161	75.31934
56	Charles-Bukowski	0.04762	0.57161	75.89095

Los resultados en cuanto a los autores siguen la tendencia de muestras anteriores. Es el canon occidental el que se puede deducir a partir de los autores que enuncian. La diferencia con este nuevo corpus es que en los primeros 10 no se privilegia ya la tendencia hispanohablante, porque cinco de los 10 primeros autores son de lenguas extranjeras. Es además la primera muestra en la que sale Tolkien en primeras posiciones.

Una constante que tendremos que revisar con detenimiento es que los autores mencionados son casi todos clásicos de la literatura, autores que han escuchado repetidas veces en la escuela. Llama la atención también que, como en muestras anteriores, aparezcan docentes de la Universidad, pero ya con un criterio pensaríamos más exigente como lectores, ya que Lizardo, Acosta y García Ortega son reconocidos más allá de la literatura regional, al ser ganadores de premios nacionales, porque en muestras anteriores mencionaban sin discriminación a docentes de la Licenciatura que incluso no tenían obra publicada.

## En el caso de las autoras

### *Lista de autoras*

CI02	Vocablo	Descendente	Relativa	Acumulada
1	Amparo-Dávila	0.59115	10.92226	10.92226
2	Virginia-Woolf	0.41601	7.68638	18.60863
3	Rosario-Castellanos	0.35799	6.61442	25.22306
4	Ángeles-Mastretta	0.31517	5.82314	31.0462
5	Sylvia-Plath	0.28533	5.27184	36.31804
6	Isabel-Allende	0.25747	4.75715	41.07519
7	Sor-Juana-Inés-de-la-Cruz	0.2571	4.75018	45.82537
8	Aline-Peterson	0.22646	4.18413	50.00949
9	Elena-Garro	0.22003	4.06528	54.07477
10	Gabriela-Mistral	0.20333	3.75685	57.83162
11	Safo	0.18388	3.39748	61.2291
12	Laura-Esquivel	0.18189	3.36066	64.58976
13	Jane-Austen	0.17104	3.16027	67.75003
14	Dolores-Castro	0.12832	2.37083	70.12086
15	Rosa-Beltrán	0.12515	2.31222	72.43308
16	Elena-Poniatowska	0.12347	2.28131	74.71439

En el caso de las autoras este corpus sigue con la tendencia de expandir las primeras 10 autoras más allá de lo hispanoamericano, ya que tres de las 10 mencionadas no son hablantes nativas del español. Como hemos sostenido en otros resultados, el margen de movilidad en el inventario es mucho menor si se atiende el centro de interés de las autoras.



El fin último de leer es interpretar, para llegar a ello el lector tendrá que haber superado una serie de pasos, la encuesta de disponibilidad busca interceptar uno de los procesos, en el momento en el que al lector crea conocimiento a partir de los referentes previos más la suma de lo que está leyendo. Ni siquiera nos interesa el fin último, sino la medición de ese proceso que integra la lectura con su autor o autora.

Si la lectura es un proceso de construcción y reconstrucción de conocimiento adquirido, suponemos que la incorporación de vocablos se puede dar, mas no de vocablos cualesquiera, sino los nombres de los autores y autoras cuyas obras se leen. Sabemos de lo arriesgado de rescatar nombres propios, porque esta división del nombre tiene características distintas a las del sustantivo común, pensando en que su adquisición es más sencilla porque no se obstaculiza por la cuestión morfológica de la flexión, la adquisición de los nombres de autores y autoras representa menos complejidad que las otras clases de palabras, máxime si hacen la conexión del nombre propio de autor con la obra, son dos referentes para una misma nominación.

Si en las encuestas que se aplican en disponibilidad los resultados se agrupan por campos semánticos, en el caso de los autores y autoras el siguiente paso es determinar cómo se estructura la adquisición de nombres en un campo léxico, si el referente es temporal o por género o intervienen otros referentes. El fin último es que la disponibilidad aplicada a la medición de los autores y autoras disponibles sirva para proporcionar datos de cómo se organiza la adquisición de autores como parte de un vocabulario determinado.



El orden de aparición es determinante en disponibilidad, porque los últimos vocablos en aparecer son los menos arraigados en su lexicón, de ahí la importancia de presentar a los diez últimos autores y autoras.

### ***Los últimos 10***

<b>IDL</b>	<b>Autores</b>	<b>Autoras</b>
1	Alberto Chimal	Beatriz Rivas
2	Juan Villoro	Carmen Laforet
3	Roberto Cabral del Hoyo	Julieta Campos
4	Michel Ende	Gertrudis González de Avellaneda
5	San Juan de la Cruz	Margarita de Navarra
6	Carlos Monsiváis	Mary Shelley
7	Michel Turnier	Cecilia Eudave
8	Agustín Yáñez	Guadalupe Dueñas
9	Italo Calvino	Silvia Molina
10	Cesare Pavese	Ana María Matute

Desde la perspectiva de la enseñanza serían estos autores los que se tendrían que reforzar, y además revisar si obedecen al Plan y Programa de Letras o son resultado de la búsqueda personal de los alumnos.

### **Conclusiones**

Los alumnos de la Unidad Académica de Letras cuentan con un listado de 72 autores y autoras como los más disponibles. Si se considera que tales informantes son los que podemos definir como lectores especializados, ése sería un referente, no sabemos si el ideal, pero un referente concreto.

La interpretación que podemos hacer del inventario recabado es que el canon occidental impera y que hay una ligera tendencia a los hispanohablantes, con una predominancia de autores sobre autoras, cuestión que se explica por el contexto, no por las preferencias lectoras.

A pesar de haber analizado encuestas similares, los resultados varían por generación, lo que nos hace pensar que si los planes y contenidos son los mismos y el inventario cambia, es porque la escuela de Letras hace bien su labor al lograr que los alumnos tengan los criterios suficientes para buscar lecturas no obligadas.

Será tarea posterior analizar los listados para confrontarlos de manera más detallada con el Plan de Estudios y con las corrientes literarias, además de hacer una clasificación por género.

## Bibliografía

- Arjona, Marina y Juan López Chávez (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. México: Edöre.
- Arjona, Marina y Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat (eds.). (1995). *Actas del I Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México*. México: UNAM.
- Bahloul, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “pocos lectores”*. México: FCE.
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama.
- Estela Galván, Alejandro García y Mónica Muñoz (eds.) (2014). *Competencia lectora y disponibilidad léxica*. Zacatecas: Taberna librería editores/UAZ.
- Chartier, Anne-Marie y Hean Hébrard (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, Teresa (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Cortez Pérez, Gabriela (2001). *La enseñanza de la lengua española en un esbozo de propuesta para el Taller de Redacción, Fase Introductoria, en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ*, Tesis inédita de licenciatura. Zacatecas: UAZ.
- Croft William y Alan Cruse (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- García Ortega, Alejandro (2014). *Problemas de la enseñanza de la literatura. Caminos hacia una adecuada planificación*. Zacatecas: UAZ.

- Guiglielmo Cavallo y Roger Chartier (2012). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- Hernández Solís, María Matilde Beatriz (2012). *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*. México: Tlacuilo Ediciones/UAZ.
- Hernández Solís, María Matilde Beatriz (2014). *De la palabra al vocablo hay un buen trecho. Disponibilidad léxica de estudiantes de primaria de la ciudad de Zacatecas*. Zacatecas: Ediciones Chiquihuite/UAZ.
- James, Julian (2000). *El origen de la conciencia en la ruptura de la mente bicameral*. México: FCE.
- López Chávez, Juan (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría métodos y aplicaciones*. Zacatecas: UAZ.
- López Chávez, Juan (ed.). (2008). *La enseñanza del español y las variaciones metodológicas*. México: Edēre.
- López Morales, Humberto (1984). *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, Antonio (1996). *Tú lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura*. España: Octaedro.
- Norman, D. (1973). *El procesamiento de la información en el hombre*, Buenos Aires: Paidós.
- Petit, Michèle. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Petit, Michèle (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.

Petit, Michèle (2008). *Una infancia en el país de los libros*. México: Océano Travesía.

Pozo, Juan Ignacio (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Vázquez, Josefina (2010). *Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México.

## LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS COMO PRÁCTICA COTIDIANA<sup>1</sup>

Tzitel Pérez Aguirre  
José Luis Martínez Canizales

*Al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radicales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes, hasta que se pierden de vista.*

José Saramago (1997)

La enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo parte de la idea del aprendizaje basado en las competencias que el estudiante deberá desarrollar para convertirse en un hablante que se comunique de manera óptima tanto por escrito como oralmente, se aleja de la concepción de sólo enseñar o transmitir conocimientos, por el contrario se preocupa por la interacción de esas informaciones y el uso que se les da en diferentes contextos, *el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y objetivo real del aprendizaje.* (Cassany, 2007:84)

Desde esta percepción, las competencias comunicativa, lingüística y pragmática son las que integran los saberes del hablante en el momento que participa en el acto comunicativo y le aseguran el mejoramiento del uso de la lengua; la primera tiene que ver con entender, que además de los conocimientos lingüísticos se requieren de otras

---

<sup>1</sup> Este trabajo, en su versión inicial, fue presentado en *III SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD II; CONGRESO NACIONAL DE EXPRESIONES DE CULTURA ESCRITA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR* y *IV SEMINARIO INTERNACIONAL DE CULTURA ESCRITA Y ACTORES SOCIALES*, realizado por la Red de Cultura Escrita, en el ITAM, México, D.F., agosto de 2012.

informaciones que permitan utilizar el lenguaje de manera adecuada en diferentes situaciones sociales que se presentan cotidianamente; la segunda, es el conjunto de reglas inmersas en el hablante, en una palabra: la gramática; y la última integra las habilidades que hacen posible el uso óptimo e ideal del lenguaje.

Ahora los salones de clase deberán convertirse en un espacio activo en el cual los estudiantes practican los códigos orales y escritos a través de experiencias cotidianas, reales y creíbles de comunicación tomando en cuenta las necesidades lingüísticas de cada alumno. En este marco, los estudiantes tendrán que poner en juego cuatro habilidades esenciales para su competencia comunicativa: *hablar, escuchar, escribir y leer*.

Estas habilidades se relacionan a los roles que pueden tener los individuos en el proceso de comunicación, es decir, se puede pasar de emisores a receptores según la situación y también según sea el mensaje oral o escrito. En todas las habilidades anteriores la comprensión es un aspecto de gran relevancia, de tal manera que la comprensión e interpretación de textos ya sea orales o escritos se vuelve una práctica cotidiana en la vida de los individuos como lo explica un estudio de Rivers y Temperley (1978) y Gauquelin (1982): *la comunicación ocupa alrededor de un 80% del tiempo total de los seres humanos ya sea en período de trabajo o de ocio... es lo que hacemos continuamente mientras vivimos... ese tiempo global se reparte de la siguiente manera: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%.* (Cassany, 2007:97)

Estos datos reflejan que las prácticas orales son las más usadas por los individuos, desde que nacemos es la lengua oral la que aprendemos de nuestra familia, por tanto la comprensión oral se destaca en el mayor uso que se le da en la comunicación, ahora bien, la escuela se ha inclinado por la enseñanza de la lectura y la escritura, entiendo que los niños cuando llegan a ella ya saben hablar y se deja a un lado la enseñanza del discurso oral y se concentra en enseñar la expresión escrita, sin embargo, se siguen dando evidencias que registran cierta deficiencia en estas áreas, es decir, en ocasiones los niños o en edades más avanzadas no logran construir un código óptimo que les permitan asegurar su comunicación en un contexto determinado ya sea de manera escrita u oral.

Para ambas expresiones, o mejor dicho, para los dos sistemas de comunicación, la comprensión se vuelve una actividad intrínseca en el proceso comunicativo, no podemos transmitir o explicar lo que no comprendemos, claro, desde una perspectiva que señala que el individuo debe acceder a las cuatro habilidades lingüísticas, para llegar a ellas la comprensión y la interpretación se vuelven acciones primordiales.

Desde el nacimiento, el ser humano se sumerge en una atmósfera llena de mensajes, cada día se convierte en un llevar y traer informaciones, en ese proceso la comprensión de los mismos se torna un aspecto imprescindible, como se menciona antes, no puedo comunicarme eficazmente si no interpreto lo que se quiere decir.

Así, *comprender significa atribuir sentido a lo leído* (Lomas, 1999:336) para llevar a cabo lo anterior es requisito que el lector o escucha sea capaz de construir el sentido ya sea de un texto oral o escrito.

Tenemos que: *leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector* (Colomer en Lomas (comp.); 2002: 92) en lo anterior, cabe señalar, que se pueden cambiar los términos de *leer* por *escuchar*, y *texto escrito* por *texto oral* es decir, en ambas habilidades leer y escuchar la interpretación es necesaria.

En el siguiente ejemplo se muestra cómo la comunicación va más allá de la expresión y entran en juego las competencias lingüística y pragmática que ayudan a acceder a la competencia comunicativa y por lo tanto llegar a la interpretación del sentido:

Interlocutor 1: ¿Sabes si hay una panadería cerca de aquí?

Interlocutor 2: Sí.

Interlocutor 1: Te importaría decirme dónde está.

Interlocutor 2: No, no me importaría.

Interlocutor 1: Pues por qué no me lo dices.

Interlocutor 2: Que sí, que sí, que sí te lo quiero decir.

Interlocutor 1: Entonces por qué no me lo quieres decir.

Interlocutor 2: Que sí que quiero.

Interlocutor 1: Bueno, pues dímelo.



Interlocutor 2: Es que no me lo has preguntado

Interlocutor 1: Si te lo acabo de preguntar.

Interlocutor 2: No, no, me has preguntado si quería decírtelo.<sup>2</sup>

Aquí, la competencia pragmática se destaca ya que se observa que algo sucede en el acto comunicativo, si bien desde la competencia lingüística el mensaje se enuncia de manera congruente, pregunta y respuesta se relacionan, en el uso, la interpretación se da de manera muy distinta, en esta situación comunicativa se podría pensar que cualquier individuo, respondería a la pregunta con la dirección para llegar a la panadería, la elipsis y el implícito obligan a comprender lo que requiere el interlocutor como respuesta. Es entonces, cuando se observa que el sentido es atribuido por otros factores además de los conocimientos lingüísticos, como el contexto comunicativo, los interlocutores, los códigos usados, el contexto extralingüístico, todo lo que enmarca el acto comunicativo.

Lo anterior evidencia cómo es primordial que los hablantes comprendan e interpreten, que atribuyan el sentido, para esto, la Hermenéutica como arte de la interpretación, permite asegurar en gran medida ejecutar dicha actividad; esta disciplina establece un proceso que se lleva a cabo de manera continua cada vez que se produzca un acto comunicativo, sin importar si el código es oral o escrito; en tal ejercicio los mensajes se transforman y se comunican.

Desde un principio, el hombre siempre ha tratado de comprender su realidad, de hacer más corta la distancia que existe entre él y el mundo que le rodea. Por medio de la Hermenéutica se busca la comprensión y por lo tanto el sentido de lo que sucede en el entorno, es un acercamiento con esa realidad, teniendo en cuenta que toda interpretación está condicionada por ciertas ideas preconcebidas del intérprete. El presente trabajo trata de exponer la importancia que tiene que los estudiantes conozcan y apliquen mecanismos de interpretación en el momento de llevar a cabo la lectura de los diversos textos ya sea orales o escritos con los cuales tienen contacto en su educación superior, que desarrollen dicha competencia entendiendo que si así lo hicieran estarían habilitando una capacidad que se realiza cotidianamente.

---

<sup>2</sup> Vídeo splunge panadería, <http://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>

Esta propuesta integra un módulo del diplomado en Redacción e interpretación de textos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, no obstante tiene su origen en la asignatura llamada Hermenéutica del plan de estudios de la carrera de Letras Mexicanas de la misma institución, la cual tiene como propósito: integrar una perspectiva teórica-práctica respecto a esta disciplina lo que permitirá la aplicación de herramientas para la interpretación de textos.

Lo que se pretende es desarrollar en los estudiantes la habilidad de comprender a partir de un modelo que les permita realizar el proceso de interpretación este esquema parte de lo propuesto por Ricoeur (2003:86) cuando señala las fases de este proceso, *en la primera etapa, la comprensión será una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad. En la segunda, la comprensión será un modo complejo de comprensión, al estar apoyada por procedimientos explicativos.*

Desde esta perspectiva los estudiantes realizan ejercicios llevando a cabo las dos fases en diversos textos de diferente índole: referenciales, literarios, auditivos, visuales, quinésicos, se trata de experiencias reales que coadyuven a la práctica interpretativa, los alumnos elaboran una serie de conjeturas o como lo dice Ricoeur una captación ingenua, la cual tratarán de explicarla a través del mismo texto en cuestión.

Se entiende que el proceso de explicación o justificación de las conjeturas es una revisión entre lo captado y lo que se realiza en el texto, se trata de justificar si lo que se obtiene como conjetura permanecerá como interpretación, definiendo al texto como entidad independiente y con autonomía semántica: *tenemos que hacer conjeturas sobre el sentido del texto porque las intenciones del autor están más allá de nuestro alcance* (Ricoeur, 2003: 87)

El concepto de autonomía semántica refiere a la idea de que el texto se debe explicar como un todo, una totalidad singular, en donde el sentido se construye a partir de los elementos que integran este sistema llamado texto, *comprender no es meramente repetir el acontecimiento de habla en un acontecimiento similar, es generar uno nuevo, empezando desde el texto.* (87)

Entonces, la interpretación integra los procesos de explicación y la comprensión, es decir, si se comprende y se explica se podrá interpretar el sentido del texto. En los estudiantes se promueve esta práctica al mostrarse que su actividad como interlocutores cotidianos les obliga ejercer dicho proceso, en todo acto comunicativo debo saber interpretar lo que me dicen, para no caer en una sobreinterpretación, en un malentendido, o equivocación de sentido:

Interlocutor (mujer) 1: ¿Departamento de informática?

Interlocutor 2: Sí, ¿en que le podemos ayudar?

Interlocutor 1: Soy Patricia del departamento de contabilidad, fíjate que estaba abriendo un archivo guardado en una carpeta, y sale una ventana de mensaje el cual dice: que se ha producido un error 207.9500, y no sé que debo de hacer...

Interlocutor 2: Bueno, lo primero que debe hacer es “Reiniciar”

Interlocutor 1: Muy bien, Soy Patricia del departamento de contabilidad...<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Tomado de splunge vídeos, editado para efectos de este trabajo  
<http://www.youtube.com/watch?v=8z8x22puOOI>

## Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1996). *Gramática de la lengua española*. España: Espasa Calpe.
- Alcina, Juan y José Manuel Blecua (1980). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Barthes, Roland *et al* (1976). *Exégesis y Hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Los márgenes de la interpretación*. Cuaderno de Filosofía, No. 25. México: Universidad Iberoamericana.
- Castilla del Pino, Carlos (1972). *Introducción a la hermenéutica del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Península.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Eco, Humberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Gili Gaya, Samuel (1961). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes.
- Gómez Palacios, Margarita y otros (1996). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- López, M.G. (2007). *Teorías, métodos y técnicas para la enseñanza de la lengua* (Actas del IV Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México, Unidad Académica de Letras). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mantecón, B. (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Málaga: Ágora.

- Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Ontoria Peña, Antonio y otros (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Peerelman, Ch. (1993). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pizarro, Fina (1989). *Aprender a razonar*. México: Alambra.
- Reyes, Alfonso (1978). Aristarco o de la crítica, en *Obras completas*. Tomo XX. México: FCE.
- Serafini, Ma. Teresa (1991). *Cómo se estudia*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, J. y Martínez, J.E. (Coords.) (1997). *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Van Dijk, Teun A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun A. (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Munguía Zatarain, Irma *et alii* (1998). *Gramática de la lengua española*. México: Larousse.
- Real Academia Española (1982). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Revilla, Santiago (1995). *Gramática española moderna*. México: Mc Graw Hill.
- Seco, Rafael (1989). *Manual de Gramática española*. Argentina: Aguilar.

## **Revistas**

Lenguaje y texto. SEDLL, Universidad de Coruña.

Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Graó.

Cuadernos de Pedagogía.

## **Enlaces relacionados**

<http://sedll.org/es/enlaces.php>

## **EXPRESAR LA FE: PROPUESTA COMUNICATIVA CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS PARA LA REDACCIÓN EN CLASE DE LITERATURA**

Julio Hernández Maldonado  
Universidad Autónoma de Nuevo León

### **Resumen**

El involucrarse en un tema tan complejo como la religión, al tratarse en un salón de clases, en este caso en un curso de enseñanza de español para extranjeros, resulta un tanto complicado. Al interior de cada religión existen frases que desprendidas del inglés o de algún otro idioma y al ser traducidas al español muestran una variedad léxica digna de ser observadas y escuchadas. Por medio de un laboratorio de preguntas y con el apoyo de dos textos audiovisuales, se pretende desarrollar en el alumno la discusión en torno a la fe y la producción de frases o exclamaciones en relación a mostrar sorpresa por medio de esta fraseología.

**Palabras clave:** textos, frases, religión, fe, competencia sociocultural, diversidad cultural, discusión.

### **Introducción**

La redacción de pequeños ensayos en la clase de Literatura Latinoamericana para extranjeros es un aspecto de evaluación en la que el alumno demuestra su capacidad productora, con la inclusión de vocablos aprendidos y asimilados en su quehacer. Para el presente trabajo se acude al uso de dos obras: *Talpa* (de Juan Rulfo) y *Fe, esperanza y caridad*, ambas en formato de película y que se conjugan para crear la discusión en torno al concepto de “fe”. Además, la lectura previa de la primera, permite que el estudiante compare la adaptación cinematográfica de una obra y confronte al alumno con sus propias

creencias, para discutir con sus pares (actividad comunicativa) y posteriormente redactar un tema derivado de ello. En cuanto a cómo se aborda la discusión y el debate, nos basamos en María Soledad Valcárcel (1995), quien menciona que no se debe haber fijado una postura con anterioridad cuando los alumnos argumenten sus puntos de vista.

La producción escrita que un estudiante extranjero demuestre en la clase de Literatura Latinoamericana, depende en gran medida de las actividades asignadas para desarrollar tal aspecto. Felipe B. Pedraza (1998) en su capítulo *La literatura en la clase de español para extranjeros*, propone ciertas características que deben reunir los textos seleccionados para la clase de Literatura, las cuales reproducimos aquí: “Tienen que ser modelos de lengua. Sin menoscabo de su valor estético, han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, si no idéntica, a la del habla coloquial. El vocabulario debe ajustarse al de uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas)”. (Pedraza, 1988: 61)

Aludimos directamente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la cual, para esta propuesta comunicativa, el estudiante expresará mediante una respuesta escrita, sus opiniones en torno a la fe, que es intrínseco en el ser humano que puede o no profesar una religión. En el apartado 5.1.3 del mencionado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la competencia existencial (saber ser) se establece:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos, no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión, y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizadas por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal, y que comprenden 1) las actitudes, 2) las motivaciones, 3) los valores, 4) las creencias; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas. (p. 103)

María Victoria Romero Gualda (1998) sugiere la inserción de tópicos mediante los cuales los alumnos extranjeros sean capaces de generar una conversación o de discutir sin llegar a ser totalmente acalorada tal discusión. Entre los tópicos que menciona se encuentran la política, los deportes, la economía, y por supuesto la religión. Los alumnos



de otras latitudes la mayor parte de las veces se muestran renuentes a expresar su opinión acerca de este tema. Por lo tanto es necesario plantear un proyecto que ilustre las formas en que esto puede llevarse a cabo.

La presente propuesta se enfoca hacia dos textos visuales que por su contenido religioso provocarían la discusión entre los alumnos, ya que *Talpa* y *Fe* tienen en común varios puntos que convergen: uno es el peregrinaje hacia un santuario en busca del alivio físico; otro es el caminar y caminar como sacrificio para ofrecerlo a un ser divino o a una virgen. Un aspecto más en que coinciden ambos textos es que el aspecto sexual tiene lugar en las sombras, en la oscuridad de la noche. Es decir, hay en *Fe* una violación hacia Regina, la protagonista, mientras que en *Talpa*, Natalia hace el amor con su cuñado.

### **Procedimiento en clase**

Se exhiben los dos filmes, pero enfocándonos en la peregrinación y los eventos. En primera instancia, se considera apropiado mostrar el video sin sonido, sólo unos cuantos minutos. Para esto, los alumnos se encuentran agrupados de cuatro en cuatro para proceder a trabajar en equipo. En seguida se les solicita a los mismos que imaginen qué frases pueden estar diciendo en el diálogo. Entre algunas frases que se recogen de esta primera actividad resaltan las siguientes:

- ¡Santo Dios!
- ¡Dios mío!
- ¡Jesucristo!
- ¡Mi Señor!
- ¡Por las chancletas de María y los clavos de Jesucristo!

Como podemos darnos cuenta, se nota a estas alturas un bagaje más completo de las frases que en un momento dado pueden usar para exclamar algo que no necesariamente implica la religión, aunque se desprende de ello, pero que abarcaría otros ámbitos. Algunos

de los alumnos de distintos países (que en algunos casos son de religión protestante), carecen de frases que se acerquen a lo expuesto anteriormente, ya que esta fraseología se presenta con más frecuencia en su lengua materna, ya sea el inglés (Irlanda), el francés o el italiano, donde existe un núcleo importante de catolicismo, también imperante en México.

Una segunda actividad redundante en compartir o intercambiar ideas u opiniones que lleven a los estudiantes a una discusión en torno al concepto de fe individual. Es en esta etapa donde el profesor de ELE, (Español como Lengua Extranjera) se dará cuenta de la apertura o renuencia del alumno para intercambiar lo que piensa sobre religión y su propia fe. Acudimos a la sugerencia de Concha Moreno García (2011), quien nos aporta una contribución acerca de las actividades según el sujeto implicado: el alumnado. “Las tareas del alumnado se recogen en la siguiente enumeración que desarrollamos a continuación y que procede del trabajo de Wolfgang Klein (1989): Analizar la lengua, construir enunciados, contextualizar, comparar”. Es enriquecedor ver cómo la diversidad cultural y religiosa se hace presente, aunque debemos reconocer, por supuesto, que hay sus excepciones, ya que en los cursos que hemos impartido solo un alumno se negó a hablar de ello.

Otra forma de acercamiento a este tipo de actividades y que de manera eficaz coadyuvan para el entendimiento y la comunicación humana, es el desarrollo de la Competencia sociocultural en el aula de español, ya que esto permitiría una tolerancia y un respeto en este caso por la religión del otro. Rocío Santamaría Martínez (2010) lo asegura, al incluir un aspecto relevante para el desarrollo de esta competencia y en el que recalca la espiritualidad y religión como parte de la identidad colectiva y el estilo de vida. Asevera la autora: “...a través de una enseñanza intercultural, se favorece el entendimiento, la expresión de hipótesis por lo ajeno, y el respeto por las pautas y tradiciones culturales diferentes”.

En cuanto a la producción escrita, nos permitimos mostrar algunas de las respuestas que se desprenden de estas aportaciones. Para ello, en una actividad anterior, se les asignó a los alumnos un laboratorio de preguntas, éstas tienen que ver principalmente con las películas ya vistas, aunque cabe aclarar que se les había encargado la lectura de Talpa de Juan Rulfo. Una vez que tienen el laboratorio en sus manos, los alumnos comienzan a

vaciaron sus respuestas en forma individual. Las preguntas las reproducimos en este espacio, con las respuestas de cada uno de los alumnos.<sup>1</sup> Además, cada error ya sea de gramática o vocabulario se presenta en negritas.

1. *En el aspecto visual, ¿se describe lo que al leer el cuento tú esperabas?*

KIMBERLY

“Al leer el cuento esperaba que el aspecto visual **sea** más **desertico** con respecto al peregrinaje. Además hubiera pensado que la adaptación cinematográfica hubiera **monstrado** la procesión, **la rena** con el polvo y la llegada de **tanilo** a Talpa.”

ARNOLD

“Quería ver la duración **al viaje al Talpa**, y con **todos los visuales** y música, podía relacionar y ver más claro la dificultad en ir a Talpa. También en ver es más claro las emociones de Talpa, pero el cuento muestra esto.”

ALICE

“Cuando leí el cuento, tuve una **pintura clara** del polvo, el sol y el frío del viaje. La película muestra **mucha de la casa de Tanilo**, su hermano y Natalia y yo no imaginé esta parte **mucha**. En mi mente, la **infermidad** de Tanilo fue peor. Aunque el dolor del hombre fue **obvi** en película, mi idea de su **infermidad** es más fuerte.”

2. *En la película Fe, ¿encuentras alguna analogía con Talpa?*

KIMBERLY

“**Si** hay alguna analogía con Talpa. La más evidente es el esposo enfermo cuidado por su esposa. Además el tema de la fe en que un peregrinaje podría curarle. El hecho de sufrir para conseguir algo **en cambio**. Los pies **ensangrante** de Regina con los pies heridos de Tanilo **tabien** es semejante.”

---

<sup>1</sup> Se han omitido los nombres reales, ya que el curso es de una Institución de Educación Superior privada.

ARNOLD

“La religión como un medio de esperanza se manifiestan en las dos películas. Los personajes emprenden a un viaje para que puedan curar una persona, y muestra la determinación en el ser humano que él haría todo para cumplir sus deseos.”

ALICE

“En las dos películas hay mujeres que quieren que sus esposos **morirán**. La contradicción de **pedir un dios** bueno para una cosa mala como la muerte se puede ver. La idea también que un sacrificio solucionará los problemas de una persona está en las dos películas comentadas”.

3. *¿Qué piensas del sacrificio de Regina?*

KIMBERLY

“Pienso que ella **demuestra** su amor y dedicación a su esposo porque se va de peregrinaje y sufrió mucho para que **el** se cure. Ella representa la esperanza y dedicación.”

ARNOLD

“Personalmente, no entiendo cómo ella puede hacer algo, usando la religión como una razón. Es una tragedia que los hombres en la selva la **violan** porque ellos están tratando de mostrar a dios algo. Es muy contradictorio.

El sacrificio de Regina es una cosa muy extraña para **mi**. Si Dios nos ama ¿por qué querría **El** que **nosotros sufren**? También el sacrificio no ayudó la relación de Regina con Dios. Ella dijo muchas oraciones pero su relación con Dios no creció. Para mí, la relación con Dios es la parte más importante de la fe. El sacrificio no cambió esta relación. Regina pensó que sus culpas son tan grandes que necesitó usar el flagelo para **repentar**. Esta parte fue muy fuerte y no puedo comprender la razón para esta acción”.

CHARLES

“No me gusta la idea entera en el cuento porque no creo en el autosacrificio completo de la mujer para los demás. Todavía siento repugnancia con respecto a la escena de las **violencias** de ella. El “sacrificio” de ella no es igual o justo en mi punto de vista.”

4. *¿Crees que la adaptación a la pantalla grande es fiel al texto? Justifica.*

KIMBERLY

“Pienso que la película es más o menos fiel al texto de “Talpa”. La falta del diálogo y la voz del hermano de Tanilo ayudaron a mostrar los pensamientos y sentimientos de los personajes. Creo que hay más atención en Natalia en la película que en el cuento.”

ARNOLD

“Sí, es fiel al texto. El cuento **es reflejada** en la secuencia de eventos en la película. Incluyó muchas citas del texto, especialmente cuando el cuñado dice que **todo** pueden dormir cuando **son** muertos. Pienso que la única diferencia es que en el texto la mamá no preguntaba nada, pero en la película sí.”

Las anteriores respuestas han sido fidedignas y recopiladas de algunos de los alumnos de un total de 20 en un grupo. Consideramos que las respuestas a nuestro laboratorio de preguntas encaja de manera apropiada dado el alcance que proyectamos en el presente trabajo. Cabe aclarar que no era un trabajo de gran envergadura pero nos auxiliaron las respuestas obtenidas.

## Conclusiones

Los alumnos extranjeros han trabajado muy bien con este material, especialmente la primera parte, ya que sus reacciones en torno a la imagen en movimiento o a la imagen congelada dejan al descubierto sus percepciones con respecto a la religión y la fe. Mientras que las actividades señaladas como comunicativas han servido para intercambiar opiniones

tal vez demasiado subjetivas del mundo divino o de lo que significa ser creyente en un mundo diversificado en todo sentido. Consideramos que este trabajo puede extenderse con algunas otras actividades que enriquecerían en gran medida los resultados obtenidos.

El grupo de español, en específico el de Literatura Latinoamericana y en el cual se tiene una variedad lingüística y geográfica muy marcada, hace que este tipo de actividades resulte gratificante para ambos, el maestro y el alumno. Por una parte el profesor discierne entre qué actividades resultan eficaces y pueden ser eliminadas y el alumno comparte su visión del mundo al intercambiar sus creencias y la justificación de las mismas. Esto ha hecho que su comunicación se reactive y deje atrás prejuicios, estereotipos o cualquier otro aspecto limitante en el desarrollo de la interculturalidad, pues forma parte de los aspectos que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por otra parte su producción escrita es visible, han mejorado ya que sus productos muestran un avance significativo que se refleja en sus respuestas. Lo ideal es proponer la redacción de un ensayo y el maestro por su cuenta puede elaborar un banco de respuestas más usuales de los alumnos extranjeros en la clase ELE. Estas actividades incidirán en posteriores grupos que contengan los mismos objetivos de la asignatura que se aborda.

Nuestros alumnos extranjeros han demostrado al participar de forma indirecta en el presente proyecto, una capacidad comunicativa que a nivel léxico, prosódico y sintáctico (con los errores comunes dentro de este aprendizaje), que nos impulsa a proponer otras actividades en beneficio de los grupos de extranjeros que se inscriban a otro curso de Literatura Latinoamericana para aumentar su vocabulario y su nivel de expresión oral.

## Bibliografía

- Acebrón R. J. (2012). *Tonto el que no lea. Enseñar lengua y literatura castellanas en la era digital*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ainciburu, M.C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario: tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Alemania: Peter Lang.
- Areizaga, E. O. (2009). *Gramática para profesores de español como lengua extranjera, E/LE*. España: Funiber.
- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Arroyo, G. M. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Aulas ALISO. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Benítez, P. P. (2002). *Español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios. Nivel avanzado*. España: Edinumen.
- Blake, R.J. y Zyzik, E. C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Estados Unidos de América: Georgetown University Press.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. España: Edinumen.
- Domínguez, G. L. (2014). *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Volumen 13 de Español para extranjeros. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Eusebio H. S. (2002). *Experiencias e intercambios didácticos para el profesorado de E/LE: Actas de I y II Encuentros Prácticos International House*. Madrid: Edinumen.
- Fernández de Moya, Z. (2006). *Estudio ELE: método de español para extranjeros en el ámbito universitario: libro de ejercicios: nivel de iniciación (A1)*. España: Edinumen.
- García H.V. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza, aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- Higueras, G. M. (2007). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. España: Ministerio de Educación.
- Martín, L. S. (2012). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Martinell, G. E. (2006). *Cuestiones del español como lengua extranjera Volumen 123 de Textos docents*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. 2013, de Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Moreno, G. C. (2011). *Manual de profesores de español 2L. Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2L*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.



- Pedraza, F. (1988). *La literatura en la clase de español para extranjeros*, Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: En Celis, A. (coord.) Actas del VII Congreso de ASELE, (pp. 59-66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romero, M. V. (1998). *La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales*. Lengua y cultura en la enseñanza de español para extranjeros: En Celis, A. (coord.) Actas del VII Congreso ASELE (pp. 389-396). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santamaría, M. R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español 2L/LE, una propuesta didáctica*. España: Gobierno de España. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y formación profesional.
- Soriano, A. E. (2012). *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada*. Almería España: Universidad de Almería.
- Valcárcel, P. M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vicente, V. M. (2013). *¿Qué relatas? Antología de cuentos cortos para la clase de ELE*. Marruecos: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

## LA DISPONIBILIDAD LÉXICA: ORIGEN, DESAFÍOS Y APLICACIONES UN NUEVO CAMINO: LA INTERPRETACIÓN CULTURAL

Mónica Muñoz Muñoz  
Matilde Hernández Solís  
Universidad Autónoma de Zacatecas

Hace casi un centenar de años surgió en Francia la disponibilidad léxica con el objetivo de registrar aquellos vocablos utilizados en contextos muy específicos. Así que el punto medular de la teoría se basó en la asociación por libre recuerdo, como lo explica el doctor Juan López Chávez, el método ha permitido mostrar el grado de espontaneidad de una palabra en la mente del individuo, a partir de estímulos llamados ‘centros de interés’.

En el mundo hispanico se han desarrollado dos líneas de investigación que a pesar de utilizar programas distintos para el procesamiento de los datos utilizan la misma fórmula matemática, la diseñada por Juan López Chávez y por Carlos Strassburguer Frías, que permite la ponderación de los vocablos que cada informante produce.

Así, en España existe el denominado Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica dirigido por Humberto López Morales, cuyos alumnos se han encargado de recoger el léxico disponible de diversas regiones de la península. En México, la teoría y el método de la disponibilidad léxica ha sido difundida y dirigida por Juan López Chávez, quien primero en la Universidad Nacional Autónoma de México y ahora en la Universidad Autónoma de Zacatecas ha estado muy cerca de las investigaciones del léxico disponible.

En el 2003 la Unidad Académica de Letras, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, publicó *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*, de Juan López Chávez, obra que desde entonces sirvió como libro de cabecera en el área.

En nuestros días, otros libros como *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos* (2012) y *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario*

*con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos* (2014), de Matilde Hernández, apoyan las investigaciones sobre el tema de la disponibilidad léxica que se encuentran evidenciadas en ponencias y memorias de congresos, pero especialmente en trabajos de tesis de licenciatura, de maestría y de doctorado.

Como parte de las aplicaciones del léxico disponible presentamos los resultados de la investigación *El léxico disponible en dos regiones de Zacatecas: una lectura a partir de la memética, la teoría de evolución cultural* que tuvo como marco principal la teoría de la disponibilidad léxica por ser un reflejo de la organización del mundo y la vida cotidiana en la mente de los individuos. El léxico disponible es parte fundamental del testimonio lingüístico de la cultura, si entendemos *cultura* como la transmisión de conocimientos útiles para la sobrevivencia y la interacción social (Cavalli-Sforza, 2007).

La investigación, que tuvo como hipótesis la manifestación de los memes en el léxico disponible, las unidades básicas de la transmisión de la cultura, comprobó que el vocabulario de dos regiones geográficas del estado de Zacatecas puede interpretarse a partir de las tradiciones culturales, a partir de la evolución memética, con base en las divergencias pero también en las coincidencias de la disponibilidad léxica.

Si la lengua es un producto histórico y si los vocablos son elementos fluctuantes en ella, ¿cómo es que la información que éstos transmiten subsiste diacrónicamente? Una de las respuestas puede estar en la memética. El léxico disponible tiene la ventaja de sostenerse en vocablos de alta frecuencia de aparición en la comunidad lingüística y —por lo tanto— de transmitir información altamente significativa en el grupo cultural que representa.

Si el léxico disponible es un producto de las asociaciones mentales, también es un producto de la comunidad, de la cultura, por lo que goza de una capacidad explicativa en la evolución de la misma, de manera que pudimos embonar la memética y la disponibilidad léxica. Si se toma en cuenta que el léxico disponible concentra el vocabulario de la cotidianidad y que, por lo tanto, su dominio es indispensable para la sobrevivencia y la comunicación del individuo, se convierte en información valiosa, digna de ser transmitida, como la memética lo propone.

Richard Dawkins llamó ‘meme’, a la unidad básica de la cultura, precisamente a aquella información digna de ser transmitida, que tiene, además, cierta complejidad como para provocar en el entorno efectos, los cuales pueden interpretarse como el ‘fenotipo’ de la biología, pero que nosotros podemos ejemplificar con actitudes, creencias o visiones de mundo. Sostenemos la hipótesis de que los vocablos del léxico disponible están organizados en bloques, en conglomerados semánticos, debido a que conforman memes, unidades de transmisión cultural básica, elementos de información indispensable en una comunidad lingüística.

Dentro de la metodología de disponibilidad léxica es conveniente el análisis del vocabulario a partir de las constelaciones semánticas; en un primer orden, éstas se componen por los núcleos léxicos de los cuales dependen otros vocablos, que conformarán en conjunto los conglomerados semánticos.

Desde luego, las palabras no aparecen en la mente del individuo de manera ordenada, por ejemplo, nombrando un hiperónimo y en seguida a todos sus hipónimos, puede argumentarse que su organización se parece mucho más a un zigzag que a una biblioteca ordenada y con clasificaciones exactas. De cualquier forma se trata de organización. El zigzag no es el caos, sino un orden distinto a la linealidad:

El vocabulario de un texto o de cierto tipo de textos forma conglomerados, analizables topológicamente (conglomerado es la correspondencia española del inglés *cluster*, un vocablo propio tanto de la astronomía como de los análisis estadísticos). Es decir que a partir de un vocablo que tomemos como principio de un análisis en conglomerados, veremos que el resto de los vocablos en el texto se reagrupa, formando ‘nubes’ o estructuras de significado (Lara, 2006).

Las constelaciones semánticas deben extraerse a partir de los índices de disponibilidad, como lo hizo Matilde Hernández en *Un modelo para la planificación de la enseñanza de vocabulario*:

Me he ceñido a los datos que ha arrojado el índice de disponibilidad léxica, pienso especialmente en el centro de interés 10, “La ciudad”, así se va haciendo casi

tangible un orden que lleva de espacios privados a espacios públicos con la aparición, en disponibilidad descendente, de los vocablos anclas ‘casa’ (1), ‘calle’ (2), ‘escuela’ (4), ‘parque’ (6), ‘iglesia’ (7), ‘tienda’ (8), ‘museo’ (10), ‘hospital’ (15).

Aunque existe orden en la aparición de los vocablos, también existen interferencias, pequeñas apariciones de voces ajenas al conglomerado semántico, que rompen la linealidad pero que permiten el retorno de la constelación léxica. Así funciona nuestra mente y estos ‘conglomerados semánticos’ o ‘constelaciones léxicas’ es precisamente lo que llamamos ‘meme’ en la teoría de la evolución cultural pues corroboran nuestra hipótesis de que las palabras contextualizadas semánticamente implican representaciones del mundo, además, cuando el léxico se analiza a partir de las constelaciones semánticas y del orden de aparición, del índice de disponibilidad léxica, nos damos cuenta de las coincidencias y divergencias entre las expectativas de un informante y otro, de las coincidencias y divergencias de la cultura.

## **Metodología**

Los datos que interpretamos pertenecen a la investigación titulada *Variación léxica en los seis grados de primaria y los tres grados de secundaria de 198 localidades del estado de Zacatecas*, de María Matilde Beatriz Hernández Solís, en colaboración con Juan López Chávez, quienes en 2006 emprendieron la tarea de registrar el léxico disponible de toda la entidad federativa zacatecana, tomando en cuenta un habitante por cada mil de cada comunidad poblacional que en el censo del año 2000 haya tenido más de mil habitantes. De manera que, como el título lo refleja, se ha muestreado un total de 198 localidades, cuyos informantes cursan los niveles educativos de primaria, secundaria y preparatoria —nivel que, aunque no estaba contemplado inicialmente, se consignó en aquellas localidades donde existía—, es decir, los cuestionarios se aplicaron en los niveles de educación que ahora es obligatoria en el estado, exceptuando el preescolar. Debido a que la escolarización es un

sistema de transmisión cultural donde los contenidos programáticos no tienen divergencias explícitas, quisimos analizar su comportamiento, sin embargo, tuvimos claro que las voces con mayor índice de disponibilidad léxica son difícilmente enseñadas a partir de la actividad del alumno en el aula; se trata, en otras palabras, de vocablos importantes en la vida cotidiana cuyo manejo e inserción en redes léxicas refleja mucho más el entorno al que pertenecen los informantes que la escuela a la que asisten.

Como uno de nuestros objetivos fue analizar la evolución cultural a partir del contraste de zonas geográficas, conformamos nuestro corpus con base en dos áreas que se confrontaron: la ciudad capital de Zacatecas frente a las municipalidades del sur del estado que bordean la Sierra Madre Occidental, manejando un total de 2,744 informantes, 1,368 de la ciudad de Zacatecas y 1,376 de los municipios del sur del estado.

Así que una vez que se obtuvieron los listados de vocablos, por nivel educativo y zona geográfica se estuvo en posibilidades de realizar los diagramas finales para localizar los memes como constelaciones semánticas y tomando en cuenta el índice de disponibilidad léxica.

En el primer capítulo de la investigación, titulado ‘La lengua y el léxico desde la perspectiva histórico-cultural’, se reflexionó sobre las tres dimensiones en las que se realiza el lenguaje articulado: la biológica (universal), la histórica (lingüística) y la cognoscitiva (individual) para aterrizar en los estudios lingüísticos relacionados con la cultura y la construcción del pensamiento. De esta manera fue posible enmarcar la investigación en la llamada *lingüística cultural*, corriente que continúa la línea de investigación iniciada por Franz Boas en el siglo XIX, validada por Sapir y Whorf en el siglo XX, y justificada en nuestros días por la llamada lingüística cognitiva (Palmer, 2001). Después, el capítulo siguió con la explicación de conceptos clave *palabra* y *vocablo*, además de otros como *lexicología*, *léxico básico*, *léxico fundamental* y *léxico disponible*, de cuya teoría y método hablamos en el primer párrafo de esta comunicación.

El segundo capítulo, titulado “Léxico y mente: lingüística cognitiva” ahondó en las dimensiones cognoscitiva y neurológica de la lengua, que Eugenio Coseriu nombró *universal* e *individual* (Lara, 2006). Estas dos categorías se abordaron partiendo del paradigma cognitivo de los estudios del lenguaje, proponiendo el entendimiento de la

lengua como parte fundamental del procesamiento y conformación mental. La mirada del neurocientífico y lingüista cognitivo Ray Jackendoff resultó fundamental en este capítulo para entender la estructura de la mente, tema del que Noam Chomsky especuló hace décadas a través del generativismo. El segundo capítulo abordó también la organización léxica en el cerebro, debido a que es imprescindible dentro de la teoría de la disponibilidad léxica entender el vocabulario como un producto de las asociaciones mentales. También fue necesario incluir disertaciones sobre el origen de la mente y su plasticidad, a partir de la cual se explican las ideas complejas, los memes, las unidades básicas de información cultural que dieron cuenta del comportamiento del léxico disponible.

El tercer capítulo titulado “La memética, una teoría de evolución cultural” tuvo como objetivo la descripción de la teoría de los memes. Como primer punto fue necesario definir *cultura* como el conjunto de representaciones compartidas por un grupo humano, para reflexionar después sobre la posición de Richard Dawkins (1989), el creador de la memética que postula que el hombre es un ser guiado por las representaciones culturales, es decir, por influencias transmitidas y aprendidas de una generación a otra, para ser precisos: por los memes. Además se trataron los paradigmas básicos de la evolución biológica: *variación y selección natural*, a partir de los cuales se fundamenta la memética, que sostiene que así como el ADN es por excelencia el material de transmisión genética, en la evolución cultural son los memes los elementos básicos en la evolución y transmisión de la cultura. Después de acercar al lector al concepto de meme, el tercer capítulo trató las relaciones de la teoría memética con otros tópicos como las relaciones entre memes, lengua y mente.

El cuarto capítulo, ‘Los memes en el léxico disponible’, consistió en la interpretación de las constelaciones semánticas como memes. Las primeras páginas justificaron el análisis memético a partir de los conglomerados semánticos. Después se presentaron de manera ordenada los 16 centros de interés, que se acompañaron en primera instancia de los resultados cuantitativos. Allí comenzó la interpretación. En seguida se analizó el comportamiento cualitativo de cada centro y se adjuntan 6 diagramas, cada uno de los cuales corresponde a las constelaciones semánticas encontradas a partir del primer estímulo: la enunciación del centro de interés.

La lingüística cognitiva y —por lo tanto— la lingüística cultural, dentro de las cuales enmarcamos nuestra investigación implican aproximaciones holísticas a fenómenos como el lenguaje y particularmente al del léxico disponible.

El léxico disponible es más que el simple inventario o la enumeración de una parte del total de voces de la lengua, es resultado de un proceso de categorización que ‘no puede reducirse al establecimiento de condiciones necesarias y suficientes establecidas en la lógica aristotélica sino que hay que contemplar el contínuum en la base de la categorización’.

El hecho de que, desde la lingüística cognitiva, las categorías no tengan límites precisos se comprueba fácilmente en la metodología de la disponibilidad léxica en el momento de la captura y limpieza de datos; en la hechura y organización de las constelaciones semánticas sucede lo mismo. El enorme grado de coincidencia (en la categorización que implican los resultados de la disponibilidad léxica, encontrado a partir de la edad, la clase social o el grupo cultural al que pertenecen los informantes) fue una oportunidad para tratar de validar y aplicar la hipótesis de los memes.

La justificación del análisis mediante las constelaciones semánticas se justifica además si se toman en cuenta las aportaciones de Andrew Radford (2010) y de Steven Pinker (2009), el primero considera que las relaciones entre palabras constituyen unidades de significación que están en conjuntos mayores, denominados núcleos semánticos, mientras que en *El instinto del lenguaje*, Pinker propone que cada vocablo es una unidad cuantificable y referencial que busca asociarse y formar redes que contribuyan al orden del léxico en la mente.

Por ejemplo, en el centro de interés 09, “La naturaleza”, en nuestros resultados del nivel primaria de la ciudad de Zacatecas, encontramos en la posición número cuatro el vocablo ‘animal’, a partir del cual se desprende en la posición 8, ‘perro’; en las posiciones 12 y 14, ‘caballo’ y ‘gato’; mientras que ‘vaca’ se registra en la posición 15; todas las voces tienen en común que son animales domésticos. La misma constelación puede analizarse en el sur de Zacatecas, en el mismo nivel educativo, donde ‘animal’ está en la misma posición, la 4, pero ‘perro’ aparece en la 10, ‘gato’ en la 19, mientras que ‘caballo’ se encuentra hasta la 31. En la secundaria del sur de Zacatecas, ‘perro’ y ‘gato’ se han desplazado hasta las



posiciones 32 y 33, y ‘caballo’ hasta la 56, a diferencia de la muestra de los estudiantes de secundaria de la ciudad de Zacatecas, donde ‘perro’ sigue ocupando la posición 9 y ‘gato’ la 12, lugares muy similares a los del nivel primaria pero francamente distintos en comparación con sus iguales del sur de Zacatecas. En el bachillerato del sur de Zacatecas ‘animal’ está en la posición 2, ‘perro’ en la 19, ‘gato’ en la 22, ‘vaca’ en la 48 y ‘caballo’ en la 62, mientras que en el mismo nivel de la capital del estado las posiciones son: ‘animal’ en la 11, ‘perro’ en la 19, ‘gato’ en la 27, ‘vaca’ en la 50. Así, de acuerdo con el análisis posicional, hay un mismo vocablo nuclear con una posición similar en los niveles de primaria y secundaria, pero con resultados notablemente divergentes en el bachillerato. ¿Será porque los memes se han alterado, han sido distintos en la medida en que el individuo ha ido creciendo, confrontándose a nuevos intereses culturales? Quizá. Debe haber una razón para que las mentes de individuos encuestados en las mismas condiciones educativas y técnicas, además de ser pertenecientes a una misma generación, realicen asociaciones tan distintas posicionalmente pero, al mismo tiempo, tan similares en las voces registradas.

Así que la categorización o nominación y clasificación del mundo implica más que simples relaciones, implica existencias. Debemos preguntarnos hasta qué punto las coincidencias y diferencias de actuación de las constelaciones semánticas pueden justificarse con los argumentos de la teoría memética. Ya hemos dicho que una palabra simple no puede ser un meme. Y si estamos de acuerdo en que el léxico mental está organizado mediante conjuntos que sirven para sostener y definir el significado de una palabra en particular, hemos de aceptar que estos conglomerados o constelaciones son unidades de representación fundamentales, unidades de transmisión cultural, memes en la terminología de Richard Dawkins (1989), a ello obedeció la argumentación de la investigación doctoral.

Los resultados del léxico disponible nos demostraron cómo la memoria sigue esquemas, patrones mentales, caminos muy similares entre los individuos; sin embargo, también comprobamos las diferencias: el conocimiento se valora de distinta manera entre las diferentes comunidades lingüísticas, de eso trata la evolución cultural. Durante el análisis de los datos a través de las constelaciones semánticas comprobamos que existe mayor coincidencia entre los memes, entre las constelaciones semánticas, al tomar en

cuenta la variable diatópica de nuestro universo de datos, lo que permite el alcance de nuestros objetivos. El primero de nuestros postulados consistió en la comprobación de la teoría de los memes a partir de los resultados del léxico disponible; el segundo tuvo como objetivo interpretar los datos de manera diatópica para observar los comportamientos mentales de los informantes del sur de Zacatecas frente a los de la ciudad capital, en el entendido de que habríamos de encontrar divergencias notables, situación que también corroboramos.

Después del análisis cuantitativo y cualitativo de los centros de interés llegamos a una primera consideración: existen centros de interés cuyo comportamiento comprueba la divergencia cultural, memética, entre los dos principales conjuntos de nuestra muestra, sin embargo hay otros a partir de los cuales se puede deducir que el sur de Zacatecas y la ciudad capital son producto de una misma tradición memética, pues su comportamiento no refleja variaciones diatópicas. Desde luego, no esperábamos que el contraste fuese absoluto, desde el inicio de nuestra investigación nos propusimos analizar más que ‘culturas’, microzonas culturales, por lo que es totalmente natural encontrar que ambas zonas tienen una misma configuración mental básica.

Como ejemplo diremos que el centro de interés 05, “Alimentos: comidas y bebidas”, ocupa un lugar primordial en la interpretación de la cultura puesto que la historia de la alimentación de los pueblos se hace presente. En el origen de las constelaciones, de manera inmediata al estímulo principal, se consignaron las voces que abren los memes en el siguiente orden: bebidas, cereales, frutas y verduras y —por último— antojitos y carnes. Es cierto que la mayor cantidad de voces se relaciona con antojitos mexicanos, ninguna otra constelación en cualquiera de las dos zonas es mayor, pero también es cierto que tienen un índice de disponibilidad léxica menor a las constelaciones que mencionamos primero. La información mental y cultural es clara: la dieta debe ser completa. Nuevamente no encontramos diferencias significativas entre las dos zonas geográficas, en cambio, sí advertimos grandes coincidencias, como el gusto por comidas de origen estadounidense e italiano. Se trata, por lo tanto, de un centro cuya memética tiene que ver más con la cultura mexicana que con las microculturas; las voces que podrían hablar de culturas regionales al interior de Zacatecas como entidad federativa, tales como ‘reliquia’, ‘temachaca’,

‘pitahaya’ o ‘pacholes’, no se registran antes del 75% de frecuencia acumulada. La cultura dominante en el país y en el mundo se impone, en franco detrimento de las microculturas.

El centro de interés 13, “Los animales” unió a nuestros informantes a partir de la variable diatópica, es decir, hay una claro comportamiento de los memes que tiene mayores coincidencias exactas si se toma en cuenta a qué zona geográfica pertenece el informante. Por ejemplo, mientras que ‘alacrán’ aparece en el segundo lugar de la constelación de insectos, en los tres conjuntos del sur, en la ciudad de Zacatecas sólo aparece en una posición periférica del nivel bachillerato. Es decir, en el sur el vocablo mantiene un índice de disponibilidad léxica superior porque se trata de una información básica para quienes viven en dicha zona; la mente trabaja tal conocimiento con mayor premura porque entre los informantes del sur no puede existir el lujo de ignorarla.

Al inicio de nuestra investigación hicimos hincapié, citando a Luis Fernando Lara, en que de los elementos de la lengua, el léxico se caracteriza por estar relacionado directamente con los usos y las tradiciones de la comunidad lingüística; al término de la misma nos convencimos de que el léxico es un elemento clave en las relaciones entre lengua y cultura. Por otro lado, la memética y la teoría de la disponibilidad léxica pueden conjuntarse para lograr que nos acerquemos al complejo mundo de la transmisión cultural, que incluye las relaciones todavía indiscernibles entre *lengua, mente y cultura*.

En general, nuestros resultados han sido relativos, las hipótesis se cumplen parcialmente puesto que no existe regularidad ni exactitud del comportamiento memético. Las dos zonas zacatecanas comparten en su mayoría los caminos mentales que abre la metodología de la disponibilidad léxica, sin embargo, en el comportamiento de algunas constelaciones semánticas —de memes, decimos nosotras— existe una indiscutible coincidencia entre los informantes tomando en cuenta la variable diatópica. Los resultados, por lo tanto, son irregulares e indefinidos, pero, ¿acaso no son así el conocimiento, la cultura, la mente humana y la lengua?

## Bibliografía

- Cavalli-Sforza, L. (2007). *La evolución cultural*. Barcelona: Anagrama.
- Croft, W., y Cruse, A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- Cortez, G. (2013). *La lección lexical como propuesta de enseñanza de vocabulario a estudiantes de primer año de licenciatura de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. México: Tlacuilo/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Dawkins, R. (1982). *The Extended Phenotype*. Oxford: Oxford University Press.
- Dawkins, R. (1989). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada*. Barcelona: Paidós.
- Distin, K. (2005). *El meme egoísta*. España: Buridán.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hernández, M. (2012). *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Tlacuilo.
- Hernández, M. (2014). *De la palabra al vocablo hay un buen trecho. Disponibilidad léxica de estudiantes de primaria de la ciudad de Zacatecas*. México; Chiquihuite/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Jackendoff, R. (2010). *Fundamentos del lenguaje: mente, significado, gramática y evolución*. México: FCE.

- Lara, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. México: Colegio de México.
- Lara, L. F. (2009). *Lengua histórica y normatividad*. México: Colegio de México.
- López Chávez, Juan, (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Muñoz, M. (2014). *El léxico disponible en dos regiones de Zacatecas. Una lectura a partir de la mémética, la teoría de la evolución cultural*. Zacatecas: Taberna Libraria Editores.
- Palmer, G. (2001). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinker, S. (2009). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Radford, W. (2010). *Introducción a la lingüística*. Sevilla: Akal.

## PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

André Briand  
Université du Québec, Chicoutimi

Gabriela Elizondo  
Universidad Autónoma de Nuevo León

*La educación es lo que se conserva después de que olvidamos lo  
que aprendimos en la escuela.*

Einstein

### Abstract

En la actualidad las escuelas deben preparar a los estudiantes a que enfrenten los retos de la vida exitosamente, en especial las aulas en donde se enseña una lengua extranjera, pues requieren siempre de las prácticas creativas, ¿qué están haciendo las escuelas para fortalecer estas prácticas?

En principal objetivo de este capítulo es proponer una metodología de observación y evaluación del uso de prácticas creativas en la clase de lengua extranjera. Se utiliza con este propósito una malla de observación basada en las categorías de Flanders (*Flanders Interaction Analysis System FIAS*, 1970). De las 10 categorías, siete se utilizan cuando el maestro habla y dos cuando los estudiantes hablan, la última categoría se usa para indicar silencio o confusión. Estas categorías fueron desagregadas detallando sus dimensiones creativas. Se consideraron para este propósito los conceptos de Stenberg y Williams (2001), Soh (2000), Furman (1998) y Cropley (1993). La malla se desarrolló además para llegar a una mejor comprensión de las prácticas creativas en el contexto del aula de lengua extranjera. Se observaron un número limitado de clases de lengua adicional a fin de probar la malla de manera experimental. Para este propósito se eligieron tres segmentos de 45 minutos de videograbación de clase. Este estudio cualitativo y exploratorio hace uso de estos casos como muestra, a fin de realizar contrastes y explorar a profundidad la realidad

en el aula. Los hallazgos preliminares indican que es posible vincular algunas categorías del habla del maestro cuando se comunica para indicar a) aceptación de los sentimientos de los estudiantes, b) motivación, c) el uso que el maestro da a las ideas de los alumnos, d) preguntar con una orientación de apertura, y e) responder a los alumnos con una retroalimentación verbal y no verbal positiva. Hay, al parecer, una relación negativa entre conferencia, instrucciones, críticas y prácticas creativas. Con respecto al habla del alumno, la observación no permitió encontrar el vínculo entre la iniciativa del estudiante o sus respuestas con las prácticas creativas.

**Palabras clave:** creatividad, estudiantes, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera.

## **Introducción**

La investigación reciente ha demostrado que aunque los maestros creativos marcan la diferencia en la sociedad (Torrance, 1981), la insensibilidad de algunos otros maestros hacia la creatividad y su actitud para desalentarla ha aislado a los alumnos creativos en el aula y continúa siendo un problema universal en muchas culturas (Guncer y Oral, 1977; Runco y Johnson, 2002; Chien y Hui, 2010). Torrance (1994) afirma que las escuelas en la actualidad requieren de maestros que sean capaces de pensar creativamente, de manejar problemas de manera creativa y de producir mejores alternativas para resolverlos. Además, dijo que las habilidades de pensamiento divergente son definitivas en el aprendizaje por descubrimiento. La enseñanza creativa, al igual que otras actividades creativas, pueden entenderse a través de los cuatro elementos de la creatividad: la persona, el proceso, el producto y el lugar.

## **La concepción de prácticas creativas**

La enseñanza convencional muestra cómo evitar equivocarnos. En la enseñanza formal en el pasado, la gente aprendía que acertar era recompensado y equivocarse se castigaba. Con

este paradigma se examina, aún en la actualidad y en muchos casos, el dominio del curriculum utilizando exámenes de conocimiento que requieren reproducir respuestas correctas o seleccionar a partir de un número pequeño de opciones. Todo esto consolida los procesos convergentes de aprendizaje que insisten en modos estandarizados de enseñanza (Sacks, 2000). Pero la realidad es que la gente necesita estar preparada a equivocarse cuando se involucra en acciones creativas. Esta es la clave para dar paso a la creatividad natural que toda la gente tiene.

Los errores con frecuencia generan nuevas ideas. El siglo XXI promete problemas vagos, complejos y mal estructurados. El conocimiento y las habilidades centradas en el pensamiento convergente no serán suficientes para enfrentarlos. Los estudiantes necesitarán pensar críticamente y ser pertinentes, no sólo en la tarea de adaptarse al mundo, sino también para desarrollar la capacidad de construir el mundo (Sahlberg, 2009).

Las necesidades de la sociedad se presentan para ciudadanos inventivos, innovadores. De la misma manera, la sociedad necesita desarrollar el pensamiento creativo y flexible para preparar a los estudiantes a niveles internacionales, con roles más activos. Tener un rol activo significa que puedan hacer más preguntas, que generen ideas nuevas y útiles, y que lleguen a ser autónomos en su aprendizaje. Así, los estudiantes de hoy deben tener roles más activos en sus escuelas (Hargreaves, 2003). Un modo importante e interesante de que el maestro fortalezca este rol es su actitud hacia las preguntas. El uso de preguntas cerradas fortalece el rol pasivo, la dependencia, y sobre todo anima al alumno a conservar el marco de referencia del maestro. Esto conlleva a un salón de clase abiertamente dirigido por el maestro, en donde los alumnos no pueden participar en la construcción de su aprendizaje (Sawyer, 2006). Por otro lado, el uso de preguntas abiertas deja totalmente la iniciativa del contenido y el tipo de respuesta a los estudiantes, además los motiva a pensar y a resolver problemas, promueve la reflexión y permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.



## **Las rutinas discursivas y su relación con las prácticas creativas en el aula de lengua extranjera**

Si se toman en consideración las características y principios que avalan el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, podríamos imaginar el tipo de interacción que encontraríamos en el aula. Sin embargo, sorpresivamente el enfoque comunicativo ha adoptado en muchas ocasiones una perspectiva monolítica, estática e invariante en la interacción en el aula (Elizondo, 2010).

Nunan (1987) y Dinsmore (1985) aseguran que el maestro de lengua extranjera frecuentemente falla a la hora de crear situaciones genuinas comunicativas en el aula. Señalan la presencia de ciclos IRF/IRE (inicio, respuesta, *feedback*/evaluación) como la razón principal para asegurar que hay poca comunicación genuina en el aula de lengua extranjera. De igual manera, Nunan examinó patrones de interacción que resultaron ser patrones netamente sintácticos (1988, p. 137).

Nunan (1988) también encuentra que una de las características de la comunicación genuina es el uso frecuente de preguntas referenciales (preguntas abiertas), tal como lo afirma Sawyer (2006), es decir, preguntas que en realidad se harían en la vida real, ya que el propósito es proporcionar información que el escucha no posee. Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, en las aulas actualmente se encuentra un uso frecuente de preguntas de demostración (cerradas o centradas en información que ya se comparte). Nunan concluye que “incrementando el uso de preguntas abiertas sobre las cerradas se estimula una mayor cantidad de comunicación genuina en el aula” (1988, p. 142).

### **El instrumento propuesto**

Aunque existen diversos instrumentos para medir la creatividad, solamente algunos de ellos utilizan la observación con este propósito y así, algunos aspectos de la creatividad en el aula permanecen sin explorar.

Este estudio pretende proponer una metodología de observación creada para analizar las prácticas creativas en el aula de lenguas extranjeras, lo que conlleva al desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante. Además de presentar el método

y el instrumento, se realizó una demostración utilizando tres aulas en donde se enseña una lengua extranjera con este propósito. Estas grabaciones fueron realizadas en México, Estados Unidos y Canadá.

A partir de una revisión empírica de literatura acerca de creatividad se desarrolló una malla de observación inspirada en las categorías que maneja el Sistema de Análisis de Interacción de Flanders. Las dimensiones más importantes que el instrumento enfatiza giran alrededor de dos habilidades: cómo desarrollar el tipo de preguntas referenciales (abiertas) y cómo manejar conductas específicas manifestadas en estudiantes creativos.

## **Metodología**

Se trata de una investigación cualitativa que implica realizar descripciones de eventos y reunir datos. Un equipo de dos investigadores tomó parte en el proceso. No hubo necesidad de entrenamiento, dados su interés y experiencia en el proyecto.

Se diseñó la malla de observación, tomando como base las categorías del Sistema de Análisis de Interacción de Flanders. Estas categorías se desagregaron con la ayuda de la revisión de literatura de creatividad en el medio ambiente áulico. Se utilizó una escala, no para medir intensidad de una dimensión, sino como medida de frecuencia, permitiendo un enfoque mayor en la conducta que en la personalidad. Esta escala requiere que el observador marque de 1 a 5 para indicar la frecuencia en que un evento sucede en el aula en una cantidad específica de minutos (generalmente 10). Tomando en cuenta el sesgo que una escala puede presentar a partir de los valores del que la concibe, el instrumento puede tener una mayor validez cuando lo utilizan observadores experimentados (Wilkinson, 1995).

## **La malla de observación**

La malla de observación consta de diez categorías. El método se basa en la observación, a partir del cual hay una cuantificación de conceptos que se refieren a conductas espontáneas. Siete categorías se refieren al habla del maestro, dos al habla de los estudiantes y hay una última categoría que se usa para indicar silencio o confusión (Flanders, 1971). La principal

característica de este sistema de categorías recae en el análisis de respuesta e inicio, los cuales son característicos de la interacción entre dos o más individuos, y de acuerdo a Flanders:

Iniciar en este sentido significa hacer el primer movimiento, permitir expresar una idea. Responder significa tomar acción después de un inicio, contar, ampliar o reaccionar ante ideas expuestas, conformarse o más aún quejarse ante una voluntad expresada por otros. (1971, p. 35)

Las aulas tradicionales han estado centradas en el maestro; sin embargo los nuevos enfoques de enseñanza requieren otro tipo de patrones de interacción, más centrados en los estudiantes. En el aula de lengua extranjera se espera que el maestro proporcione suficientes oportunidades para que el estudiante utilice la lengua meta creativamente, es decir, que experimente prácticas creativas en el aula. Sin embargo, como lo afirma Seedhouse (2004), muchas aulas han adoptado perspectivas estáticas con interacción muy limitada.

Las prácticas creativas que aquí se conciben se basan en cinco posturas: las de Sternberg y Williams (2001), Soh (2000), Furman (1998), Cropley (1993) y Wragg (1999). Con base en las ideas de estos investigadores se desarrolló la malla de observación.

La malla de observación incluye algunas dimensiones propuestas por los autores antes mencionados, y los investigadores agregaron también algunas otras categorías, basándose en su propia experiencia en el tema. De todas estas dimensiones, se pidió a un colega que realizara un análisis del factor subjetivo. Las dimensiones que se conservaron consideran las características que se traslapan entre los dos observadores. Las categorías que comprende la malla de observación fueron desagregadas para facilitar la observación y la evaluación de cada situación.

### **El proceso de observación**

Al tipo de observación realizada se le llama observación estructurada, ya que se refiere al esfuerzo sistemático para registrar las conductas de manera tan completa como sea posible.

El observador llega al aula justo antes de que la clase dé inicio. Cada observación tiene una duración aproximada de 40-45 minutos, todas las sesiones se videograbaron. Para no constituir una obstrucción a la clase (Hayes, 2000), el investigador se sienta en silencio en un lugar aislado, tratando de pasar desapercibido y sin involucrarse en la clase. Sin embargo, es de notarse siempre que el efecto del observador es inevitable (Wilkinson, 1995). Además, la evaluación se complementa con notas que surgen a partir de la observación cualitativa de aspectos en el aula como el arreglo y distribución de las sillas, lugar y movimientos del maestro, es decir, las actitudes del maestro que generan la atmósfera en el aula.

La observación de la clase de lengua extranjera se divide en cuatro segmentos de 10 minutos aproximadamente cada uno. El video fue visto y analizado por un observador experto tres veces, y por un observador externo dos veces para dar confiabilidad a la observación. Todos los datos fueron reunidos de una manera consistente a fin de eliminar distorsiones. Vale la pena mencionar que el propósito de la investigación era desarrollar el método para medir las prácticas creativas en el aula de lengua extranjera, no precisamente proporcionar una idea representativa de cómo enseñan los maestros de lengua extranjera, sin embargo, el método se implementó con esta muestra y hay resultados acerca de las prácticas creativas en estas tres aulas, así como los vínculos y observaciones que los investigadores realizaron.

## **Resultados**

En esta sesión se presenta una descripción física de la clase, así como de la actitud en general del maestro. Después se presentan los resultados obtenidos a partir de la malla de observación.

### ***Clase de lengua extranjera avanzada (#1) grabada en Texas, EUA***

#### ***Descripción general***

La distribución de espacios es tradicional, filas de sillas para los estudiantes y el maestro al frente de ellos. La maestra habla primero en inglés (lengua materna de los alumnos), y luego cambia a la lengua meta (español), y así continúa cambiando de una lengua a otra a lo largo de la clase. Dibuja y escribe en el pizarrón por largos periodos de tiempo, dando la espalda a los alumnos. Los estudiantes parecen aislados y no tienen interacción unos con otros. La maestra habla casi todo el tiempo y parece no desencadenar la motivación o iniciativa de los alumnos. De la misma manera, la maestra da instrucciones y los alumnos no reaccionan, desarrollándose un clima tenso en el aula.

### ***Observaciones de la malla***

Primer segmento de la clase: de manera dominante la maestra presenta el tema y da un ejemplo. Este parece ilustrar lo que dicen las categorías 5 y 6 de la malla. No hay evidencia de la presencia de las categorías 1, 2, ni 3. Con relación a la categoría 4, la maestra hace preguntas cerradas. En la categoría 8, los estudiantes típicamente reaccionan a las preguntas de la maestra. Con frecuencia, muchos de los alumnos parecen ausentes, pensativos, lo cual es típico de la categoría 9. Hay silencio cuando la maestra no habla.

Segundo segmento: No hay evidencia de los elementos pertenecientes a las categorías 1 y 3. En cuanto a la categoría 2, la maestra motiva utilizando solo una dimensión vinculada a la aplicación de conocimiento al usar juego de roles. Con respecto a esta actividad, la maestra insiste con palabras y con gestos, para invitar a los estudiantes a participar en el juego de roles, pero nadie acepta la invitación. La maestra tiene que señalar a alguien para poder realizar este ejercicio.

Tercer segmento: Se repite el mismo patrón de los primeros 20 minutos. En resumen, las primeras tres categorías que están asociadas a la expresión de la creatividad están ausentes. Las preguntas referenciales (abiertas) que disparan la creatividad están ausentes también. Hay un dominio de las categorías 5 y 6. Los estudiantes reaccionan ante la maestra y su iniciativa parece ausente también.

**Tabla 1: Datos sobre clase avanzada #1 MALLA: PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA**

				TIEMPO EN MINUTOS			
				1-10	11-20	21-30	31-40
Habla del maestro	Respuesta	1- Acepta sentimientos (10 ítems)		Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		2.- Elogia, motiva y anima (16 ítems)		Nunca	Una dimensión. Algunas veces	Nunca	Nunca
		3*- Acepta o usa ideas de los estudiantes. (3 ítems)		Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		3b- El maestro reacciona como respuesta a la iniciativa del estudiante		Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		4a- Formula preguntas	cerradas	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente
			abiertas	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		4b El maestro reacciona ante las iniciativas de los alumnos (3 ítems)		Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		4c Acciones que provocan preguntas		Nunca	Raramente	Raramente	Raramente
	Inicio	5- Conferencia		Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente
		6- Dar instrucciones		Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente	Frecuente mente
		7- Crítica o justificación de autoridad		Nunca	Raramente	Nunca	Nunca
	Habla de los alumnos	8-Responde(2 ítems)		Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
		9- Inicia (7 ítems)		A veces	A veces	A veces	A veces
	Silencio	10. silencio o confusión		A veces	A veces	A veces	A veces

*Clase de lengua extranjera avanzada #2, grabada en Nuevo León, México*

*Descripción general de la clase*

Por su actitud, el maestro siempre está disponible para sus estudiantes. Da instrucciones en los primeros minutos de la clase y los alumnos tienen que responder y proponer preguntas acerca de un caso. Los alumnos trabajan en grupos de tres. Los equipos se organizan alrededor del salón, el cual está arreglado en forma de cuadro. El maestro está al centro del salón; camina y se acerca a los grupos si algún miembro del equipo hace alguna pregunta. Los miembros del grupo trabajan juntos y no tienen interacción con los miembros de otros grupos. Ellos hablan siempre, pero los observadores no tienen acceso a lo que dicen. Algunas veces es posible ver a miembros de un grupo leyendo o permaneciendo en silencio por varios minutos (5). En algunos casos fue posible observar a dos estudiantes interactuando al tiempo que el tercer miembro del grupo parecía ausente. El clima del aula se comparte entre momentos activos y pasivos, más o menos 50-50%. El maestro realiza todas sus intervenciones en la lengua meta.

### ***Observaciones de la malla***

Primer segmento: Por su manera de actuar, es fácil observar que en aceptación de sentimientos, la conducta de este maestro se resume en una frase: “haz que el estudiante sienta que puede tomar riesgos sin ser juzgado o penalizado”. En la categoría 2, solo dos ítems fueron favorables dado el uso del ejercicio de caso. Los otros se refieren a sus intervenciones al hacer un llamado a los estudiantes a hablar y a no tener miedo de sus errores. En la categoría 3, el maestro es capaz de explicar y clarificar cuando un estudiante se lo pide. El maestro hace preguntas abiertas como “¿Cómo llegaron a esta conclusión?”

Segundo segmento: El maestro sigue estando disponible para sus alumnos. Exceptuando la categoría 1, hay una repetición del mismo patrón del segmento 1. No fue posible comprender algunas de las categorías debido a que no hay acceso a lo que se dice al interior de los grupos de trabajo.

Tercer segmento: El único cambio registrado se refiere a la categoría 4, el cual se refiere a la reacción del maestro hacia un estudiante, representada por su retroalimentación verbal.

Cuarto segmento: El maestro camina en el salón de clase y se acerca físicamente a un grupo cuando uno de sus miembros pregunta algo, pero los estudiantes realizan pocas preguntas al maestro. Cuando esto sucede, hay un poco de motivación representada por medios no verbales.

Tabla 2: Clase avanzada #2 MALLA: PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA

				TIEMPO EN MINUTOS			
				1-10	11-20	21-30	31-40
Habla del maestro	Respuesta	1- Acepta sentimientos (10 ítems)		1 dimensión en ocasiones	1 dimensión en ocasiones	1 dimensión en ocasiones	1 dimensión en ocasiones
		2.- Elogia, motiva y anima (16 ítems)		2 dimensiones con frecuencia	nunca	4 dimensiones con frecuencia	3 dimensiones con frecuencia
		3*- Acepta o usa ideas de los estudiantes. (3 ítems)		siempre	siempre	a veces	con frecuencia
		3b- El maestro reacciona como respuesta a la iniciativa del estudiante		se acerca	se acerca	se acerca	se acerca
		4a- Formula preguntas	cerradas	raramente	nunca	nunca	raramente
			abiertas	con frecuencia	siempre	siempre	con frecuencia
		4b El maestro reacciona ante las iniciativas de los alumnos (3 ítems)		con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación
		4c Acciones que provocan preguntas		con frecuencia	con frecuencia	con frecuencia	con frecuencia
	Inicio	5- Conferencia		raramente	nunca	nunca	raramente
		6- Dar instrucciones		raramente	nunca	nunca	raramente
		7- Crítica o justificación de autoridad		Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
	Habla de los alumnos	8-Responde(2 ítems)		raramente	raramente	raramente	Raramente
		9- Inicia (7 ítems)		algunas veces	algunas veces	algunas veces	algunas veces
	Silencio	10. silencio o confusión		nunca	raramente	a veces	raramente



### ***Clase de lengua extranjera avanzada #3, grabada en Québec, Canadá***

#### ***Descripción de la clase***

Considerando su actitud en general, la maestra toma el rol de modelo. Parece aplicar el principio de que la gente desarrolla su creatividad, no solamente cuando se les dice, sino cuando se les muestra cómo hacerlo. Sus primeras palabras y conductas hacen sentir confortables a los estudiantes y les hace sentir que el aula es un lugar que ellos pueden poseer. Surge entonces un clima energizante e interactivo. La organización del salón es en forma de U y la maestra se encuentra al centro. Después de unos minutos, cuando ella indica lo que van a hacer los alumnos, ella se sienta y un alumno llega al centro del aula para hacer una presentación. La maestra participa, y muchos alumnos lo hacen también, siempre utilizando la lengua meta durante toda la sesión, sin cambiar nunca a la lengua materna de los alumnos (que por tratarse de un aula multicultural, se trata de diversas lenguas maternas).

#### ***Observaciones de la malla***

Primer segmento: se encuentran presentes tres ítemes de la categoría 1: acepta la toma de riesgos, utiliza el humor y transmite el sentimiento que los alumnos pueden ser exitosos. Con respecto a la categoría 2, se encuentra que la maestra es buena escucha de sus alumnos, los apoya, les alienta a que aprendan de sus errores y a que alcancen una meta. Hay claras evidencias de la presencia de humor y de la proximidad de la maestra. En la categoría 4, la maestra hace preguntas referenciales, abiertas, además reacciona a las preguntas de sus alumnos a través de retroalimentación verbal y no verbal. No toma el rol de conferencista ni da instrucciones. En la categoría 9, los estudiantes hacen preguntas y comentarios, además ellos ríen.

Siguientes segmentos: un alumno hace una presentación oral de un tema en la lengua meta. La maestra toma el asiento de ese alumno y adopta un nuevo rol, corrige el lenguaje, actúa como soporte y recurso, ayuda a clarificar expresiones, el uso erróneo de alguna palabra o a distinguir entre dos palabras similares. El alumno que hace la presentación anima la participación y la interacción de sus compañeros; por ejemplo, cada

alumno lee una diapositiva. El clima es agradable, ligero y humorístico. Cada tres o cinco minutos, debido a la intervención de un alumno, todos ríen. Hay también momentos de silencio provocados por el que presenta. La maestra aprovecha estos momentos para hacer que los alumnos busquen en el diccionario algunas palabras. Durante las presentaciones, la maestra siempre está dispuesta a escuchar a los alumnos y éstos se sienten en confianza para hacer preguntas o comentarios. El liderazgo de la clase se comparte entre el alumno que presenta y la maestra. Hay evidencias de la interacción y de los muchos comentarios que surgen en la clase.

Tabla 3: Clase avanzada #3 MALLA: PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA

				TIEMPO EN MINUTOS			
				1-10	11-20	21-30	31-40
Hable del maestro	Respuesta	1- Acepta sentimientos (10 ítems)		3 dimensiones secuentemente	4 dimensiones secuentemente	2 dimensiones a algunas raramente	2 dimensiones raramente
		2.- Elogia, motiva y anima (16 ítems)		10 dimensiones con frecuencia	6 dimensiones con frecuencia	2 dimensiones a algunas veces	2 dimensiones raramente
		3*- Acepta o usa ideas de los estudiantes. (3 ítems)		con frecuencia	algunas veces	algunas veces	algunas veces
		3b- El maestro reacciona como respuesta a la iniciativa del estudiante		estimula	estimula	estimula	estimula
		4a- Formula preguntas	cerradas	nunca	nunca	nunca	nunca
			abiertas	algunas veces	con frecuencia	con frecuencia	con frecuencia
		4b El maestro reacciona ante las iniciativas de los alumnos (3 ítems)		con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación	con retroalimentación
		4c Acciones que provocan preguntas		con frecuencia	algunas veces	algunas veces	raramente
	Inicio	5- Conferencia		nunca	nunca	nunca	nunca
		6- Dar instrucciones		nunca	nunca	nunca	nunca
		7- Crítica o justificación de autoridad		nunca	nunca	nunca	nunca
Hable de los alumnos		8- Responde (2 ítems)		siempre	siempre	siempre	siempre
		9- Inicia (7 ítems)		algunas veces	algunas veces	algunas veces	algunas veces
	Silencio	10. silencio o confusión		nunca	raramente	a veces	a veces

## Resultados preliminares

A través de los análisis efectuados a las tres clases avanzadas de lengua extranjera utilizadas como muestra para probar la metodología propuesta y la malla de observación, fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

- **Los maestros que responden en lugar de iniciar un diálogo, utilizan prácticas más creativas en el aula.** Responder significa motivar, utilizar las ideas de los alumnos o realizar preguntas abiertas. Esto significa una influencia indirecta del maestro. En las aulas observadas, esta influencia se localizó típicamente en dos clases: en la clase #3 y en una menor proporción, en la clase #2.

- **Cuando los alumnos se comunican por medios verbales y no verbales, significa que están reaccionando a las iniciativas del maestro.** Las reacciones de los alumnos se vinculaban más a la mala conducta, incluyendo la falta de cortesía, negarse a participar, rechazo a las respuestas formales, mentes ausentes, comprometerse en otras tareas diferentes a las que tienen que hacer, o la tendencia a criticar a otros (Sternberg, 1999).

- **El uso del espacio en el aula por el maestro refleja su filosofía de enseñanza.** Hay tipos de arreglo y distribución de espacios en el aula que facilitan el aprendizaje, tal como se observó en esta investigación. La clase avanzada #1 presenta las filas tradicionales de sillas para los estudiantes y la maestra al frente. Las otras dos clases presentan modos diferentes de acomodar las sillas y de aprovechar el espacio que parecen motivar la participación de los alumnos. El arreglo de los asientos parece ser un factor significativo al analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase #1 siempre utilizó la participación del grupo junto, al mismo tiempo; por otro lado, las clases #3 y #2 utilizaron también trabajo en grupos pequeños.

- **Lo que los maestros hacen con la conducta de los alumnos determina parcialmente las condiciones de las prácticas creativas.** En la clase #1, hay una clara evidencia de muchos momentos de silencio y varios de los alumnos parecen tener su mente ausente. El resultado sugiere una falta de interés del maestro. Posteriormente, la maestra en clase trata de que los estudiantes participen y hay evidencia de la negación de los alumnos a

participar voluntariamente en la clase. En la clase #2, el habla y el silencio son importantes al interior de los grupos de trabajo, sin embargo, los resultados no permiten indicar si hay habla ilícita al interior de los equipos. El maestro parece pasivo y no reacciona ante este tipo de conductas. En la clase #3, el manejo de la conducta se hace a través de los estudiantes, nombrándolos y usando humor.

## **Discusión**

En la sección de resultados se afirma que los maestros que responden utilizan más prácticas creativas que los que inician el diálogo. Esto puede fundamentarse en el hecho que la creatividad puede reconocerse como una interacción entre las características de la gente, los procesos, temas y en contextos sociales y culturales más amplios. Las personas creativas, de acuerdo a Csikszentmihalyi (1996), son consideradas personas con fluidez, flexibilidad y originalidad. Más aún, puede decirse que el maestro fluido, flexible y original utiliza prácticas creativas. Es el caso de la clase #3, en donde la maestra apoya la apertura y respeto hacia preguntas e ideas inusuales.

Se dijo también que cuando los estudiantes se comunican por medio del lenguaje verbal y no verbal significa que están reaccionando a las iniciativas del maestro. Esto se entiende al considerar a la escuela como una institución en donde hay rituales, y en donde se han establecido roles para estudiantes y maestros, tal como lo afirma Foucault:

Qué es un sistema educativo después de todo, sino la ritualización de la palabra; es un conjunto de roles fijos para los sujetos hablantes; es la constitución de un grupo doctrinal; es la distribución de la propiedad de discursos y de conocimiento. (1971, p. 47)

Así, se espera encontrar una relación asimétrica en el aula entre el maestro y los estudiantes, y se esperan rituales discursivos, como los maestros iniciando el diálogo y los estudiantes reaccionando. Este parece ser el caso de la clase #1, y en un menos grado, la clase #2.

Por otro lado, se refirió también que el uso del espacio en el aula por el maestro reflejaba su filosofía de enseñanza. Thompson una vez afirmó que “los humanos no solo producimos y recibimos expresiones lingüísticas significativas, sino que también damos significado a construcciones no lingüísticas” (1996, p.195), entre estas construcciones no lingüísticas es posible mencionar el uso y percepción del espacio, que es llamado proxemia (Knapp, 1980). De acuerdo a Knapp, las aulas que se organizan con sus sillas en forma de U producen un mejor efecto en los estudiantes, si se compara con las filas tradicionales de sillas y el maestro al frente, atrás de un enorme escritorio. En este estudio se localizaron ambos tipos de aula y los resultados coinciden con las teorías de Knapp. Vale la pena mencionar que, en muchos casos, la distribución de espacios en el aula es otra de las decisiones institucionales, lo que significa que en ocasiones el maestro no ejerce influencia en la decisión acerca de cómo arreglar sus espacios y, en esos casos, los espacios reflejarían la filosofía institucional acerca de la enseñanza.

Finalmente, los resultados consideraron que lo que los maestros hacen con los llamados “alumnos desobedientes” parcialmente determina las condiciones para las prácticas creativas. Este estudio sugiere la existencia de una oposición entre dos ideas: el estilo de enseñanza con el perfil del estudiante creativo. A muchos maestros les desagradan las características personales asociadas con la creatividad (Scott, 1999). Así, al mismo tiempo se pide a los maestros que alienten la creatividad en el aula, y muchos estudios indican que a los maestros no les gustan los estudiantes creativos. A los maestros les gustan los estudiantes con características como: responsables, dóciles, confiables, dependientes y “enseñables”. Todas estas características fueron asociadas con los niveles más bajos de creatividad (Wesby y Dawson, 1995). Torrance (1999) enumeró una serie de características asociadas con los maestros que temen a la creatividad: éstos son autoritarios, defensivos, dominados por el tiempo, insensibles a las necesidades emocionales de sus alumnos, preocupados por dar información y no interesados en promover la iniciativa y autonomía en sus alumnos y más preocupados por los asuntos de disciplina.

Dada la meta educativa de mantener el orden y la disciplina en el aula, no es sorprendente que características de la creatividad como la impulsividad, toma de riesgo e individualidad no se encuentran frecuentemente en la lista de características deseables que

un maestro propone para un alumno (Westby y Dawson, 1995). Las conductas típicas en un ambiente creativo requieren de tiempo, paciencia, tolerancia hacia un poco de caos y hacia la ambigüedad. Este tipo de alumno necesita más recursos, más tiempo para explorar, descubrir y pensar fuera de la caja (*think out of the box*).

Estos resultados llevan a cuestionarnos acerca de la naturaleza compleja y de la definición de la creatividad. También conlleva a darnos cuenta de la necesidad de la enseñanza creativa en la sociedad del aprendizaje. Se necesitan más estudios para mejorar la calidad del instrumento propuesto, por lo que la metodología queda abierta y se propone a ser probada en otros contextos educativos.

### **Conclusiones e implicaciones**

En la actualidad, en este mundo que rápidamente cambia, la manera de enseñar debe adaptarse para enfrentar las nuevas necesidades sociales. Los enfoques de enseñanza tradicionales no son lo que los estudiantes necesitan para confrontar este nuevo mundo. Muchos estudiantes aprenden a resolver problemas de tipo estructurado y no son capaces de resolver problemas mal estructurados, complejos, además no pueden responder a situaciones inesperadas. La enseñanza que facilita la creatividad no es una receta; es más una actitud hacia el descubrimiento o hacia el aprendizaje basado en el cuestionamiento, en la investigación (Orlich, 1989).

Los maestros deben prepararse para romper con los viejos paradigmas de la enseñanza y cambiar roles, de uno dominante y actor controlador a uno más facilitador, coach, quien dirige la orquesta, dando libertad y autonomía a los estudiantes en su camino a construir su propio aprendizaje y a prepararse a resolver problemas a los que se enfrentarán a lo largo de la vida.

En este estudio se propuso una metodología de observación de prácticas creativas en el aula de lengua extranjera, que podría extrapolarse a otros contextos escolares. También se diseñó una malla de observación para facilitar el proceso. El propósito es hacernos reflexionar a nosotros, los maestros, acerca de nuestro estilo de enseñanza, a hacer los ajustes necesarios y a empezar a pensar fuera de la caja (*start thinking out of the box*).

## Bibliografía

- Chien, C-Y and Hui, A. N. N. (2010). "Creativity in early childhood education: Teacher's Perceptions in three Chinese societies" en *Thinking Skills and Creativity* Vol 5, 49-60.
- Cropley, A. J. (1993) *More Ways than One: Fostering creativity*. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning*. New York: Kogan Page Limited.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dinsmore, D. (1985). "Waiting for Godot in the EFL Classroom", en *ELT Journal* 39.
- Elizondo, Gabriela (2010). *La interacción discursiva en el aula en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: español en Estados Unidos e inglés en México*. Tesis doctoral. UANL.
- Flanders, N. A. (1970) *Analyzing teaching behavior. Reading*. Boston: Addison-Wesley.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. United Kingdom: Harvester.
- Furman, A. (1998). "Teacher and Pupil Characteristics in the Perception of the creativity of the creativity of Classroom Climate. London: Harvester.

- Guncer, B. and Oral, G. (1993). "Relationships creativity and non-conformity to schools discipline as perceived teachers of Turkish elementary school children by controlling for their grade and sex". *Journal of Instructional Psychology* 20: 208-214.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hayes, N. (2000) *Doing psychological research: Gathering and analyzing data*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Knapp, Mark (1980). *Essentials of Nonverbal communication*. New York: Hold, Rinehart and Winston.
- Nunan, D. (1987). "Communicative Language Teaching: Making it Work" en *ELT Journal*, 41 (2).
- Nunan D. (1988). *The Learner Centered Curriculum*. Londres: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. y Johnson, D. J. (2002). "Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children Creativity: A Cross-Cultural Perspective" en *Creativity Research Journal* Vol 14, 427-438.
- Sacks, P. (2000). *Standardized Minds: The high price of Amercia's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Sahlberg, P. (2008). "The more you talk, the more you learn: Missing conditions for cooperative learning in secondary schools". *European Journal of Education*. 43, 151-172.
- Sawyer, Keith, (2006). "Educating for Innovation" en *Thinking Skills and Creativity I* (2006), 41-48.



- Scott, C. L. (1999). "Teachers' biases toward Creative Children". En *Creativity Research Journal*. 12, 321-328.
- Seedhouse, Paul. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Soh, K-C. (2000). "Indexing Creativity Fostering Teacher behavior: A preliminary Validation study". *Journal of creative Behavior*. Vol. 34 (2). 118-135.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Williams, W. M. (2001) *How to develop student creativity*. Association of Supervision and Curriculum Development. Alexandria: Virginia Editorial.
- Sternberg, R. J. (2006). "The nature of Creativity". *Creativity Research Journal*. Vol. 18 (1) 87-98.
- Thompson, John (1996). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM Unidad Xochimilco.
- Torrance, E. P. (1981). "Predicting the creativity of elementary school children (1958-1980). And a teacher who made a difference". *Gifted child quarterly*, 25, 55-62.
- Torrance, E. P. (1994). *Creativity: just wanting to know*. Pretoria, South Africa: Macro Books.
- Westby, E. L. and Dawson, V. L. ( 1995). "Creativity: asset or burden in the classroom" en *Creativity Research Journal*, 8,1-10.
- Wilkinson, J. (1993) "Direct observation". In G. M. Breakwell, S. Hammond & C., Fife-Schaw (Eds), *Research Methods in Psychology* (p.224-238). London: Sage.

**LA DISPONIBILIDAD LÉXICA, UNA PROPUESTA DE MEDICIÓN DE  
LOS AUTORES MÁS DISPONIBLES DE LOS ALUMNOS DE LA UNIDAD  
ACADÉMICA DE LETRAS**

Gabriela Cortez Pérez  
María Matilde Beatriz Hernández Solís  
Mónica Muñoz Muñoz  
Universidad Autónoma de Zacatecas

**Resumen**

La competencia comunicativa, entendida como la habilidad de los hablantes para producir y decodificar diversos discursos tanto lingüísticos como no lingüísticos, es el objetivo primordial de la educación básica. Quienes trabajamos desde la lingüística aplicada sostenemos que tal objetivo no se logra porque los contenidos carecen de planificación y están saturados, con el estandarte de la interdisciplinariedad, de una combinación caótica de disciplinas y saberes. Así, los alumnos ingresan a la licenciatura con deficiencias lingüísticas y literarias, por lo que para trabajar en soluciones reales debemos primero describir el conocimiento de los estudiantes, es por ello que este trabajo propone una medición —con la disponibilidad léxica como sustento metodológico— de los autores más disponibles de los alumnos de último año de la Licenciatura en Letras.

**Palabras clave:** competencia lingüística, léxico, disponibilidad y autores.

**Introducción**

Creemos firmemente en la palabra y en su poder para proporcionar mejor calidad de vida a quien logre la tan deseada competencia lingüística, porque es la palabra la que nos permite una mayor aprehensión de la realidad y con ello una mayor capacidad de reflexión de la vida y del entorno. El hablante que pretenda dominar su lengua debe, por supuesto,

desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas, éstas le permitirán desenvolverse satisfactoriamente en diversos ámbitos, tanto formales como informales; de igual manera, el dominio de la lengua materna será un antecedente necesario para que la decodificación de discursos más complejos, como el literario, sea posible.

Y es que en un país tildado como no lector hay que buscar las causas que ocasionan tal vacío, ya que la literatura es necesaria para el desarrollo cultural y humanístico de toda sociedad, no es solamente la vertiente artística de la estructuración del discurso, es la conciencia crítica y reflexiva, la historia ficcional no reprimida, el corolario de la competencia lingüística.

Lamentablemente la historia de la planificación de la enseñanza de la literatura en México aún no ha logrado que los egresados del sistema educativo mexicano egresen con el hábito lector ni con la competencia literaria suficiente para continuar de manera autónoma con la lectura literaria. Si bien los objetivos en educación básica pretenden —en el discurso— que la literatura sea un eje de formación para los alumnos, en la realidad —en los libros de texto— la planificación de la enseñanza de la literatura no se ha hecho por especialistas, lo que ha dado como resultado que los libros de educación básica estén plagados de lecturas, mas no de literatura. Los resultados son evidentes en el aula, además de que han sido cuantificados por la Encuesta Nacional de Lectura en sus dos emisiones (2005 y 2012).

La interrogante natural a las catastróficas cifras es: ¿por qué se espera que el mexicano promedio lea más de tres libros al año si el sistema escolar no forma a los estudiantes para ello? Hay lectores, por supuesto, pero éstos no son la generalidad. Hay también una necesidad de lectura, que no obedece a lo que la escuela establece como lectura ideal —piénsese en la alta demanda de revistas y de sagas juveniles. Determinar en qué punto la lectura literaria se convierte en el quehacer de unos cuantos podría contribuir a reformular los propósitos de lo que en las aulas se imparte. Saber quiénes son esos pocos es fundamental para tener un panorama claro de cuál es el concepto de literatura que se maneja y si éste se forma en la escuela.

Al hablar de lectores especializados hay que remitirse a aquellos que leen más que el promedio y que además realizan una selección de la lectura de obras literarias, lo que los

conduce a un tipo de competencia especializada, la competencia literaria. Pero, en el país no pululan los lectores especializados, por ello pensaremos en los estudiantes de carreras humanísticas, en específico en la Licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, como lectores especializados, porque de manera formal reciben una instrucción para conformar un criterio de lo que es lo literario, ya que en tal carrera los alumnos, además del gusto, tienen una aprehensión organizada cronológicamente de las obras literarias más representativas de cada periodo, género y movimiento.

El programa de la licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas se conforma por 55 materias, 17 de ellas dedicadas a proporcionar un panorama de la literatura universal, que, a decir del Plan de Estudios de la Unidad, tiene como propósito: lograr que el alumno conozca y comprenda la historia de la literatura, enfocándose, sobre todo, en la escrita en lengua española.

### **Metodología**

Las autoras del trabajo sabemos, por la práctica docente que en la Licenciatura en Letras desempeñamos, que la competencia lingüística y literaria de nuestros alumnos se desarrolla enormemente durante su estancia en este nivel educativo, pero debemos reconocer también que hay aspectos por mejorar. En ese afán decidimos conjuntar una metodología de lingüística, la disponibilidad léxica, en la obtención de datos objetivos y certeros al realizar la medición de los autores más disponibles con que cuentan los alumnos de último año de la Unidad Académica de Letras de la UAZ de la generación 2008-2013.

La disponibilidad léxica se basa en el principio del asociacionismo, que postula que todo conocimiento está conectado, de manera tal que al solicitar al informante un tema específico éste enunciará el vocablo más disponible, el más estable, y seguirá la enunciación en orden descendente. La disponibilidad léxica es un método empleado para determinar listas de frecuencias de vocablos que conforman, junto con el léxico básico, el léxico fundamental. Al ser una metodología objetiva en el recuento de palabras que el hablante tiene arraigadas, sus aplicaciones se han diversificado en otras investigaciones — en terminología y en el ámbito político—, de ahí que el presente trabajo quiera expandir su

uso a la cuantificación de los autores de obras literarias más disponibles para los alumnos de Letras.

La conjunción de la disponibilidad léxica en el contexto literario se argumenta a partir de la intertextualidad que supone la lectura de obras literarias. Antonio Mendoza Fillola propone que para la conformación de la competencia literaria se debe formar en el alumno el intertexto, que es la construcción de relaciones entre las obras, este postulado sostiene que los autores y las obras se interconectan y si quien lee lo hace con el intertexto, podrá reproducir alusiones a obras y autores sin olvidarlos. Son, entonces, la teoría que subyace a la disponibilidad y la teoría del intertexto las que permiten construir una hipótesis en cuanto a que los autores producidos dan referencia de lo que el alumno tiene más arraigado en la mente, por incorporación léxica y por la intertextualidad.

Hay que aclarar que con la presente descripción léxica no se pretende cuantificar la competencia literaria ni la competencia lectora de los estudiantes de la Unidad Académica de Letras, el objetivo es más bien reflexionar cuáles son los autores más disponibles para los encuestados porque hay que recordar que:

La disponibilidad, entendida como el grado de espontaneidad de una palabra, muestra el orden de aparición, de enunciación de cada uno de los vocablos: dado un “centro de interés” específico —entendido como una posible parcela del léxico—, será más disponible aquella palabra que sea mencionada en primer lugar, aquella que sea más espontánea en la producción, que aparezca en el primer lugar de la lista; igualmente, a medida que se vaya alejando de la posición inicial, un vocablo irá siendo menos disponible. (Hernández Solís, 2012, p.8)

Con base en lo anterior los autores que aparezcan en primeras posiciones serán los más disponibles, los más arraigados en el lexicón del estudiante, de esta manera los resultados serán un indicador confiable de lo que se aseguró en el aprendizaje de los estudiantes de Letras en cuanto a nombres de autores. Insistimos, al ser una lista de vocablos el eje del trabajo, ésta no permite ir más allá del nivel léxico, por lo que la

comprensión, el hábito o la relación intertextual de los autores con las obras y el alumno deberá ser estudiado desde otras perspectivas teórico metodológicas.

### **El corpus**

Encuestamos a 22 informantes de 10º semestre de la Licenciatura en Letras, 13 del turno matutino y nueve del vespertino, con la metodología empleada en disponibilidad, la variación que se hizo fue que, en lugar de requerir los 16 centros de interés usados tradicionalmente, se usaron sólo cuatro centros de interés: medios de transporte, los autores de obras literarias, las autoras de obras literarias y los tecnicismos de la carrera. Para el presente trabajo se procesó solamente el centro de interés de los autores de obras literarias.

El procedimiento para la encuesta se basa en pedir a los informantes que escriban en tres minutos todos los vocablos que recuerden de acuerdo con el centro de interés especificado:

el léxico disponible se obtiene por medio de una encuesta directa, que como ya se ha visto se basa en el principio psicológico de la asociación de ideas: se le pide al informante que produzca todos los vocablos que pueda relacionar con un centro de interés dado en una cantidad fijada previamente —como hacían los franceses— o durante un determinado lapso de tiempo —tres minutos en las investigaciones mexicanas. (López Chávez, 2003, p. 35)

Los criterios de captura fueron:

- f) Se eliminaron repeticiones, nombres o apellidos no reconocibles.
- g) Algunos nombres extranjeros se acentuaron según la forma en la que aparecen en los diccionarios de autores o en algunas ediciones de sus obras.
- h) Nombres que aparecieron en los centros equivocados se colocaron en el centro que les correspondía.
- i) Algunos nombres que aparecieron abreviados se escribieron completos para unificar.

- j) No se consideraron faltas de ortografía.

Una vez capturada la muestra se procedió a procesarla en IDL (Índice de Disponibilidad Léxica).

## Los resultados

### A) Muestra completa

El total de autores producidos por los 22 informantes fue de 173. El número pudiera parecer favorecedor si se piensa que los informantes tienen alrededor de 20 años, edad que la Encuesta Nacional de Lectura sitúa como más asidua a la lectura. Sin embargo, si se piensa en que el Plan de Estudios contiene 17 materias de literatura y que en cada una se ven en promedio 15 autores, los números adquieren otra significación. El listado total no aparece por cuestiones de espacio, pero continuación se presentan los 10 autores que aparecen en primeras posiciones —los que son más estables y están más arraigados en los informantes— y los 10 que aparecen en últimas posiciones —que son los que menos fueron producidos por pocos informantes.

*Tabla 1*

	Los diez autores más disponibles	Los diez autores menos disponibles
1	Julio-Cortázar	Francisco-de-Quevedo
2	Juan-Rulfo	Reinaldo-Arenas
3	Gabriel-García-Márquez	Fancois-Rabelais
4	Charles-Baudelaire	Antonio-Machado
5	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	Arthur-C-Clarke
6	Octavio-Paz	Paco-Ignacio-Taibo-II
7	William-Shakespeare	Racine
8	Jorge-Luis-Borges	Corneille
9	Homero	Michel-de-Montaigne
10	Edgar Allan Poe	Petrarca

Los autores más disponibles para los alumnos de 10º semestre de la Licenciatura en Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas de la generación 2008-2013 tienen como denominador común que pertenecen al canon occidental de la literatura universal. Los resultados pueden interpretarse de dos maneras. La primera es que, en efecto, deben ser los clásicos quienes aparezcan con más frecuencia porque son los más leídos, son los que deben ser un referente indispensable para los estudiantes de Letras. La segunda interpretación es que los alumnos, a pesar de cursar 17 materias de literatura, no modifican el inventario de autores que tiene la generalidad de la población mexicana, ya que Rulfo, García Márquez, Cervantes de Saavedra, Paz y Shakespeare aparecen también en la Encuesta Nacional de Lectura. Esto es, los autores más disponibles para el universo encuestado son los mismos que tiene cualquier persona que haya cursado la educación básica. Esto nos lleva a interrogantes como: ¿son enunciados los mismos vocablos porque son parte de un mismo imaginario cultural? O, ¿los alumnos de Letras los producen a partir de un concepto de literatura basado en el intertexto, donde los clásicos encabezan la lista? Recordemos lo que postula Mendoza Fillola:

el objeto final de la educación literaria en los distintos niveles educativos, desde la Educación Primaria hasta los niveles de Educación Secundaria, sea la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos, como individuos capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica de las producciones literarias. (2004, p.35)

Desde esta perspectiva, al enunciar los alumnos de Letras, como lectores especializados, a cinco autores que pueden ser referidos por cualquiera, estamos ante un panorama en el que la educación básica cumple su función, o podemos afirmar que los encuestados en esta muestra conforman un concepto de literatura desde los grados escolares precedentes.

Los autores menos disponibles no presentan diferencias significativas en cuanto a la pertenencia del canon, aunque sí es evidente la lejanía temporal y la diversificación de



tendencias literarias. La hipótesis que subyacía en este trabajo era que los autores de las últimas posiciones serían de literatura más marginal en cuanto a demanda comercial.

### **B) Resultados por turno**

Los resultados por turno presentan diferencias resaltables, mientras que los del turno matutino arrojaron 124 nombres de escritores, los del vespertino dieron 96, es decir 28 vocablos de diferencia. La explicación más obvia es que los informantes del turno matutino son más que los del vespertino.

*Tabla 2*

	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>
<b>Autores</b>	124	97

Al margen de la justificación cuantitativa, lo que creemos que hay detrás de tales cifras es que los alumnos del turno matutino son generalmente jóvenes que ingresan a la licenciatura y ésta es su prioridad vital en cuanto a que se dedican casi exclusivamente a cuestiones académicas, en cambio, los alumnos del vespertino se caracterizan por tener compromisos laborales y familiares, además de que regularmente son de más edad. Esto lleva a interpretar que la permanencia en la escuela asegura una acumulación más constante de los nombres de autores, no siendo la edad, según estos resultados, el factor más determinante. En la siguiente tabla se presentan los datos a partir de un acomodo diferente, en el cual se extraen los vocablos compartidos por ambos turnos y exclusivos de cada grupo, esto con el fin de contrastar los autores producidos desde otra perspectiva, ya que se debe aclarar que al hacer el procesamiento mediante la disponibilidad léxica los resultados son del total de la muestra y no por turno:

**Tabla 3**

Autores compartidos	48
Autores exclusivos de Matutino	76
Autores exclusivos de Vespertino	49
TOTAL	173

Los autores compartidos por ambos turnos suman 48. Si pensamos que es el mismo Plan de Estudios para todos tenemos que afirmar que es baja la frecuencia de autores que comparten, debieran ser más. Se reafirma que los alumnos del matutino superan con más de veinte el número de autores producidos. A continuación se presenta el listado de autores compartidos y exclusivos de cada turno ordenados alfabéticamente, no por orden de frecuencia.

**Tabla 4**

	COMPARTIDOS	EXCLUSIVOS MATUTINO	EXCLUSIVOS VESPertino
1	Amado-Nervo	Abel-Posse	Alberto-Camus
2	Antón-Chejov	Adolfo-Bioy-Casares	Alejandro-Dumas
3	Arthur-Rimbaud	Alberto-Chimal	Anatole-France
4	Carlos-Fuentes	Alejandro-García	Antonio-Machado
5	Carlos-Monsiváis	Alfonso-Reyes	Blaise-Pascal
6	Charles-Baudelaire	Antonio-Skármeta	Bram-Stoker
7	Dante-Alighieri	Aristóteles	Charles-Bukowski
8	Edgar-Allan-Poe	Arthur-C-Clarke	Conde-de-Lautreamont
9	Ernest-Hemingway	Arturo-Pérez-Reverte	Diderot
10	Fiódor-Dostoievski	Boris-Vian	Eusebio- Ruvalcaba
11	Franz-Kafka	Carl-Jung	Fabio-Morabito
12	Gabriel-García-Márquez	Carlos-Castaneda	Federico-García-Lorca
13	Gustave-Flaubert	Charles-Dickens	Fernando-Pessoa
14	Gustavo-Adolfo-Bécquer	Cicerón	Francisco-de-Quevedo
15	Guy-de-Maupassant	Conde-de-Lautreamont	Friedrich-Nietzsche

16	Homero	Corneille	Garcilaso-de-la-Vega
17	Horacio	Daniel-Defoe	George-Orwell
18	Hugo-Hiriart	Elmer-Mendoza	German-Dehesa
19	James-Joyce	Émile-Zola	Guillermo-Prieto
20	Johann-Wolfgang-von-Goethe	E-T-A-Hoffman	Heriberto-Frías
21	John-Milton	Fancois-Rabelais	Iríneo-Paz
22	Jorge-Ibargüengoitia	Federico-Gamboa	Jaime-Sabines
23	José-Saramago	Francois-Rabelais	Javier-Acosta
24	Juan-José-Arreola	Georges-Bataille	Jorge-Isaacs
25	Juan-Rulfo		José-Agustín
26	Julio-Cortázar	Gonzalo-Lizardo	José-Revueltas
27	León-Tolstói	Harold-Bloom	José-Vasconcelos
28	Leopoldo-Lugones	Hermanos-Grimm	Juan-García-Ponce
29	Lope-de-Vega	Hesíodo	Julián-Martel
30	Manuel-Payno	Honoré-de-Balzac	Luis-Cernuda
31	Mario-Benedetti	Ignacio-Manuel-Altamirano	Luis-de-Góngora-y-Argote
32	Mario-Vargas-Llosa	Italo-Calvino	Michel-Foucault
33	Marqués-de-Sade	Javier-Baez	Miguel-Ángel-Asturias
34	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	Jonathan-Swift	Nerval
35	Miguel-de-Unamuno	Jorge-Luis-Borges	Paco-Ignacio-Taibo-II
36	Molière	José-Carlos-Becerra	Paul-Auster
37	Nicolás-Maquiavelo	José-Emilio-Pacheco	Paul-Austin
38	Nicolai-Gogol	José-Gorostiza	Plutarco
39	Octavio Paz	José-Zorrilla	René-Descartes
40	Oscar-Wilde	J-R-R-Tolkien	Roberto-Artl
41	Pablo-Neruda	Juan-Villoro	Roberto-Juarroz
42	Platón	Leopoldo-Alas	Robert-Wasler
43	Ramón-López-Velarde	Leopoldo-Brizuela	Sergio-Pitol
44	Ricardo-Piglia	Lewis-Carroll	Severino-Salazar
45	Salvador-Elizondo	Manuel-Maples-Arce	Tácito
46	Virgilio	Marcel-Proust	Tomás-de-Cuéllar
47	William-Shakespeare	Martín-Luis-Guzmán	Truman-Capote
48	Xavier-Villaurrutia	Maurice-Blanchot	Voltaire
49		Mauricio-Electorat	William-Burroughs
50		Mauricio-Magdaleno	

51		Menéndez-y-Pelayo	
52		Michel-de-Montaigne	
53		Michel-Ende	
54		Miguel-Ángel-Asturias	
55		Miguel-Delibes	
56		Miguel-Hernández	
57		Novalis	
58		Paulo-Coelho	
59		Petrarca	
60		Philip-K-Dick	
61		Racine	
62		Ray-Bradbury	
63		Reinaldo-Arenas	
64		Ricardo-Güiraldes	
65		Roberto-Bolaño	
66		Rubén-Darío	
67		Sócrates	
68		Samuel-Beckett	
69		Santiago-Rocagliolo	
70		Sigmud-Freud	
71		Stéphane-Mallarmé	
72		Stephen-King	
73		T-S-Eliot	
74		Umberto-Eco	
75		Vladimir-Nabokov	
76		William-Faulkner	

Al procesar el total de la muestra, la ventaja numérica producida por los alumnos del turno matutino es evidente. Cualitativamente hay que resaltar que 27 de los 48 autores compartidos escriben en español, por lo que existe una ligera tendencia a preferir autores que compartan la lengua materna.

El espacio o procedencia de los autores parece no ser parámetro para la disponibilidad, al menos en los resultados obtenidos, parecería más bien un criterio selectivo que obedece a los autores más canónicos. El aspecto temporal se acentúa en que los escritores más recientes acaparan la muestra, aunque están también los que ya rebasaron con mucho el criterio de tiempo y se convirtieron en clásicos. Si pensamos en género, es obvio que la narrativa impera sobre la poesía.

Zacatecas es un estado que se autodenomina cultural, la producción literaria es vasta, constante y con una tradición reconocida, así, aparecen nombres de escritores regionales como Alejandro García, Javier Acosta, Javier Báez y Gonzalo Lizardo, todos ellos docentes de la Universidad y, además, los dos primeros maestros de la Licenciatura en

Letras. No aparecen en cambio Severino Salazar y Veremundo Carrillo, autores que son vistos y analizados en la materia de Literatura Regional, lo que hace pensar que la disponibilidad de los autores se establece a partir del contexto y contacto con el entorno, no con la lectura de las obras.

De importancia es mencionar la presencia de autores que no son considerados dentro de los literatos, como Freud, Jung, Coelho y Carlos Castaneda. Esto se podría explicar por la manera en que se enseña literatura “Consecuentemente, con mayor frecuencia de lo deseable, la *enseñanza literaria* se limita a la *transmisión* de datos y de referencias de manual o de enciclopedias.” (Mendoza Fillola, 2004, p. 39)

### **Procesamiento de la muestra con el mismo número de informantes**

Para reafirmar los resultados y no aventurar que los del turno matutino arrojan más vocablos porque son más informantes, se volvió a procesar la muestra con nueve informantes por cada turno (el número lo determinó el número de alumnos de vespertino). Con este nuevo procesamiento el número de autores fue de 146. Recordemos que fueron 173 autores con el procesamiento de 13 alumnos del matutino, esto significa que los cuatro informantes del turno matutino que se eliminaron para tener un número similar por turno produjeron 27 vocablos más.

Hay que recordar que la disponibilidad léxica trabaja a partir de “estímulos que permiten que los informantes lleven a cabo un proceso de recuperación de memoria para traer a la luz las palabras que en su mente estén relacionadas con el tema —por decirle así— que tal centro de interés propone.” (López Chávez, 2003, p. 31). La igualdad numérica de informantes permite comparar con otros parámetros a los autores producidos, ya que con el primer procesamiento parecía que los alumnos del turno matutino aventajaban considerablemente a los del turno vespertino. A continuación se presenta una tabla con los autores compartidos por ambos turnos y a los exclusivos de cada turno, en la idea de que los vocablos compartidos son los más estables:

*Tabla 5*

	Los diez autores más disponibles		Los diez autores menos disponibles
1	Julio-Cortázar	1	Friedrich-Nietzsche
2	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	2	José-Vasconcelos
3	Octavio-Paz	3	Luis-de-Góngora-y-Argote
4	Juan-Rulfo	4	Francisco-de-Quevedo
5	Gabriel-García-Márquez	5	Plutarco
6	Charles-Baudelaire	6	Antonio-Machado
7	William-Shakespeare	7	Arthur-C-Clarke
8	Jorge-Luis-Borges	8	Paco-Ignacio-Taibo-II
9	Miguel-de-Unamuno	9	Novalis
10	Carlos-Fuentes	10	Petrarca

Los resultados al procesar con el mismo número de informantes cambian poco en los 10 autores más disponibles. Cortázar sigue como el autor más estable y con más frecuencia; con diferente frecuencia de aparición se mantienen Rulfo, García Márquez, Baudelaire, Saavedra, Borges, Paz y Shakespeare. La diferencia es que en la muestra completa aparecen Homero y Poe, mientras que en el nuevo procesamiento aparecen Unamuno y Fuentes, todos autores canónicos, además de que muchos de ellos son también contemporáneos.

La permanencia de autores considerados como clásicos reafirma que los alumnos establecen un concepto de literatura a partir del método historicista de enseñanza de la literatura, que de cada periodo y tendencia literaria resalta a los más representativos, mismos que están presentes en los resultados. Se presentan a continuación los datos numéricos con la misma cantidad de informantes:

*Tabla 6*

	Matutino	Vespertino
Autores	86	97

Al procesar los datos con el mismo número de informantes cambian los resultados cuantitativamente. Debemos recordar que en los resultados generales el turno matutino producía más autores; ahora podemos afirmar que es por ser mayor el número de informantes. El nuevo procesamiento le da ventaja numérica al turno vespertino con 11 autores. Enseguida se presentan las tablas con los autores compartidos y los exclusivos por turno:

*Tabla 7*

Autores compartidos	37
Autores exclusivos de Matutino	49
Autores exclusivos de Vespertino	60
TOTAL	146

Al procesar la muestra con nueve informantes por turno los resultados siguen siendo menos de lo que se esperaba, porque, reiteramos, si la mitad del Plan de Estudios está dedicada a la enseñanza y análisis de la literatura y los programas son los mismos, son pocos los autores compartidos (37).

Tenemos dos posibles explicaciones para las cifras anteriores. La primera es que hay una diferencia cuantitativa que se debe a la edad de los estudiantes; decíamos que el turno vespertino se caracteriza por alumnos que trabajan, esto se puede traducir como una responsabilidad mayor ante los requerimientos académicos. La segunda explicación es que el alumno llega con ciertos autores disponibles arraigados en el léxico no por la lectura de sus obras, sino porque son los más “conocidos” en todos los ámbitos, ya que sus nombres no son exclusivos en el vocabulario de los estudiantes de Letras, sino en cualquiera que

haya cursado la educación básica. En la siguiente tabla se enlistan los autores compartidos y los exclusivos por turno.

**Tabla 8**

	COMPARTIDOS	EXCLUSIVOS MATUTINO	EXCLUSIVOS VESPERTINO
1	Antón-Chejov	Alberto-Chimal	Alberto-Camus
2	Arthur-Rimbaud	Alfonso-Reyes	Alejandro-Dumas
3	Carlos-Fuentes	Antonio-Skármeta	Amado-Nervo
4	Carlos-Monsiváis	Arthur-C-Clarke	Anatole-France
5	Charles-Baudelaire	Carlos-Castaneda	Antonio-Machado

6	Dante-Alighieri	Charles-Dickens	Blaise-Pascal
7	Edgar-Allan-Poe	Daniel-Defoe	Bram-Stoker
8	Ernest-Hemingway	Émile-Zola	Charles-Bukowski
9	Franz-Kafka	E-T-A-Hoffman	Conde-de-Lautreamont
10	Gabriel-García-Márquez	Federico-Gamboa	Diderot
11	Gustavo-Adolfo-Bécquer	Francois-Rabelais	Eusebio- Ruvalcaba
12	Homero	Georges-Bataille	Fabio-Morabito
13	Horacio	Harold-Bloom	Federico-García-Lorca
14	Hugo-Hiriart	Hermanos-Grimm	Fernando-Pessoa
15	James-Joyce	Hesfodo	Fiódor-Dostoievski
16	Johann-Wolfgang-von-Goethe	Honoré-de-Balzac	Francisco-de-Quevedo
17	John-Milton	Ignacio-Manuel-Altamirano	Friedrich-Nietzsche
18	Jorge-Ibargüengoitia	Italo-Calvino	Garcilaso-de-la-Vega
19	Juan-José-Arreola	Jonathan-Swift	George-Orwell
20	Juan-Rulfo	Jorge-Luis-Borges	German-Dehesa
21	Julio-Cortázar	José-Zorrilla	Guillermo-Prieto
22	León-Tolstói	J-R-R-Tolkien	Gustave-Flaubert
23	Leopoldo-Lugones	Juan-Villoro	Guy-de-Maupassant
24	Manuel-Payno	Leopoldo-Alas	Heriberto-Frías
25	Mario-Vargas-Llosa	Leopoldo-Brizuela	Irineo-Paz
26	Miguel-Ángel-Asturias	Lewis-Carroll	Jaime-Sabines
27	Miguel-de-Cervantes-Saavedra	Manuel-Maples-Arce	Javier-Acosta
28	Miguel-de-Unamuno	Marcel-Proust	Jorge-Isaacs
29	Octavio-Paz	Martín-Luis-Guzmán	José-Agustín
30	Oscar-Wilde	Mauricio-Electorat	José-Revueltas
31	Pablo-Neruda	Mauricio-Magdaleno	José-Saramago
32	Platón	Michel-Ende	José-Vasconcelos
33	Ramón-López-Velarde	Miguel-Delibes	Juan-García-Ponce
34	Salvador-Elizondo	Miguel-Hernández	Julián-Martel
35	Virgilio	Novalis	Lope-de-Vega
36	William-Shakespeare	Petrarca	Luis-Cernuda
37	Xavier-Villaurrutia	Philip-K-Dick	Luis-de-Góngora-y-Argote
38		Ray-Bradbury	Mario-Benedetti
39		Ricardo-Güiraldes	Marqués-de-Sade
40		Roberto-Bolaño	Michel-Foucault



41		Rubén-Darío	Molière
42		Sócrates	Nerval
43		Samuel-Beckett	Nicolai-Gogol
44		Santiago-Rocagliolo	Nicolás-Maquiavelo
45		Stéphane-Mallarmé	Paco-Ignacio-Taibo-II
46		Stephen-King	Paul-Auster
47		T-S-Eliot	Paul-Austin
48		Umberto-Eco	Plutarco
49		William-Faulkner	René-Descartes
50			Ricardo-Piglia
51			Roberto-Artl
52			Roberto-Juarroz
53			Robert-Wasler
54			Sergio-Pitol
55			Severino-Salazar
56			Tácito
57			Tomás-de-Cuéllar
58			Truman-Capote
59			Voltaire
60			William-Burroughs

Los autores compartidos por los estudiantes de Letras no obedecen a un criterio predominante, no podemos agrupar por mayoría a autores de determinada época o corriente literaria, lo mismo pasa al querer clasificarlos por género, aunque sí podemos percibir que todos son autores reconocidos.

En el turno matutino se reduce considerablemente el número de autores disponibles al disminuir el número de informantes, lo cual hace evidente que es necesario trabajar con el mismo número de informantes para tener resultados confiables.

## Conclusiones

La nula planificación en la enseñanza de la literatura se hace evidente en este ejercicio en el que se demuestra que, a pesar de estudiar durante cinco años una licenciatura en la que la literatura ocupa parte importante de la currícula, los alumnos no adquieren una autonomía para conformar el concepto de literatura y siguen enunciando como más disponibles a los autores más reconocidos, y no es que el reconocimiento sea un factor negativo, sino que hay más elementos para dudar de que sean aquellos lectores autónomos de los que habla Mendoza Fillola, entre ellos la aparición de autores de psicología y superación personal

dice mucho de la concepción de literatura que manejan los informantes —hay que insistir en que durante la encuesta se especificó que escribieran sólo autores de obras literarias.

La cantidad de vocablos compartidos es baja en comparación con los exclusivos por turno, lo que reafirma que no es la licenciatura el factor determinante para establecer la frecuencia de los autores más disponibles, los alumnos ingresan a Letras con ciertos autores como más arraigados.

## Bibliografía

- Aguilar Salas, M. (1995). La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. En Arjona Iglesias, M., J. López Chávez y M. Madero Kondrat (Ed.). *Actas del I encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México* (pp. 151-160). México: UNAM.
- Bartol Hernández, J. A. (2001). Reflexiones sobre la disponibilidad léxica. En J. A. Bartol *et al* (Eds.) *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Investigaciones filológicas (pp. 221-236). Salamanca: Luso-Española Ediciones.
- Carcedo González. (2001). *Léxico disponible de Asturias*. Monografías, vol. 1. Turku: Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku.
- Díaz Méndez, I. (2008). *Léxico disponible de estudiantes de primaria de Jerez, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- García Ortega, A. (1995). La literatura y su enseñanza en la escuela preparatoria. En Arjona Iglesias, M., J. López Chávez y M. Madero Kondrat (Ed.), *Actas del I encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México* (pp. 144 - 150). México: UNAM.
- Hernández Solís, M. M. B. (2012). *Un modelo para la planificación del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*. Zacatecas: Tlacuilo & UAZ.
- López Chávez, J. y M. Arjona Iglesias. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, México: Edere.
- López Chávez, Juan. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría métodos y aplicaciones*. Zacatecas: UAZ.

- López Martínez, L. (2010). *Léxico disponible de 11 localidades del municipio de Guadalupe, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid: Playor.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2004). *La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Miranda Hurtado, E. (2011). *Hábito lector y degustación literaria de los estudiantes de la preparatoria Francisco García Salinas y la preparatoria V de la Universidad Autónoma de Zacatecas* (Tesis inédita de licenciatura). Zacatecas: UAZ.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Raudales Jaramillo, A. (2010). *Disponibilidad léxica de estudiantes de secundaria de Guadalupe, Zac.* (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- Rincón, F. (2003). La enseñanza de la literatura en la última década. En LOMAS, C. y A. OSORO. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (223 - 234). Barcelona: Paidós.
- Robles Meza, L. (2012). *Léxico disponible en el nivel bachillerato de Fresnillo, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.
- Ryan, M. (2002). *Teoría literaria. Una introducción práctica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Rosales, M. L. (2013). *Disponibilidad léxica en alumnos de bachillerato del municipio de Zacatecas, Zac.* (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.

Sandoval Gallegos, C. (2008). *El léxico disponible de primaria, secundaria y preparatoria de Ojocaliente, Zacatecas*. (Tesis inédita de Licenciatura en Letras). Zacatecas: UAZ.

Unidad Académica de Letras de la UAZ (2013). *Ejes del plan de estudio*. Recuperado de <http://letras.uaz.edu.mx/licenciatura>.

CONACULTA. *Encuesta nacional de lectura* (2013). Recuperado de [http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones\\_sic.php](http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php)

# ÍNDICE

Presentación	3
María Eugenia Flores Treviño	
Ludivina Cantú Ortiz	
<i>PRIMERA PARTE</i>	
1 HABLAR Y ESCRIBIR EN EL AULA: DE LA ORALIDAD ESPONTÁNEA AL LENGUAJE ACADÉMICO	7
Amparo Tusón Valls	
2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS	24
Ludivina Cantú Ortiz	
Xóchitl Magdalena Muñiz Gallardo	
Marco Antonio Cárdenas Nava	
3 TRES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN: LECTO-ESCRITURA, COMPRENSIÓN AUDITIVA Y ESTRUCTURAS DE LA LENGUA ORAL	37
María Eugenia Flores Treviño	
Armando González Salinas	
Manuel Santiago Herrera Martínez	
María Dolores Hernández Rodríguez	
4 DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS NARRATIVAS: LO LOGRADO O NO DURANTE LA EDUCACIÓN BÁSICA	51
Luisa Josefina Alarcón Neve	
5 ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PENSAR, ORGANIZAR, ESCRIBIR Y CORREGIR	77
Dalina Flores Hilerio	
6 POSTMÉTODO Y ENFOQUES COMUNICATIVOS. HACIA NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS	90
Carlos González Di Pierro	
7 COMPETENCIAS DE LOS LECTORES Y LOS ESQUEMAS SECUENCIALES	114
Silvia Verónica Valdivia Yábar	
8 PERFECCIONAMIENTO DE LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO	135
María Eugenia Flores Treviño	
9 REFLEXIÓN Y PERCEPCIÓN DEL DISCURSO DOCENTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL	149
Dalia Reyes Valdés	

10	TEJIENDO LA MEMORIA. CURSO DE REDACCIÓN PARA LOS ADULTOS MAYORES EN LA UANL	168
	Manuel Santiago Herrera Martínez	
11	¿QUÉ TAN COMUNICATIVAS SON LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA PROPUESTAS EN UN CURRÍCULUM?	185
	Gilberto B. Aranda Cervantes	
12	LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS COMO ESTRATEGIA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD	211
	Tzitel Pérez Aguirre	

### *SEGUNDA PARTE*

1	LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA	223
	Patricia E. Vargas Sandoval	
2	PEDIR DISCULPAS/PERDÓN COMO ACTO COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	233
	Armando González Salinas	
3	ENFOQUES CRÍTICOS A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: EL USUARIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU PROPIA VOZ	251
	Gerrard Mugford Fowler	
	Jesús Omar Serrano	
4	LA DISPONIBILIDAD COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA LICENCIATURA EN LETRAS	269
	Matilde Beatriz Hernández Solís	
	Gabriela Cortez Pérez	
	Mónica Muñoz Muñoz	
5	AUTOCORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS: PARA UNA ADQUISICIÓN INTEGRAL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	288
	Orlando Valdez Vega	
6	COMPETENCIA PRAGMÁTICA: DESARROLLO DE PATRONES EN LAS DISCULPAS	316
	Elizabeth Flores Salgado	
	Gaspar Ramírez Cabrera	
	Alma Alicia Peralta Aguillón	
7	AUTORES Y AUTORAS DE OBRAS LITERARIAS MÁS DISPONIBLES EN EGRESADOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE LETRAS, UN SEGUNDO CORPUS	334
	Gabriela Cortez Pérez	

	Martha Cecilia Acosta Cadengo	
	Diana Villagrana Ávila	
8	LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS COMO PRÁCTICA COTIDIANA	349
	Tzitel Pérez Aguirre	
	José Luis Martínez Canizales	
9	EXPRESAR LA FE: PROPUESTA COMUNICATIVA CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS PARA LA REDACCIÓN EN CLASE DE LITERATURA	358
	Julio Hernández Maldonado	
10	LA DISPONIBILIDAD LÉXICA: ORIGEN, DESAFÍOS Y APLICACIONES. UN NUEVO CAMINO: LA INTERPRETACIÓN CULTURAL	369
	Mónica Muñoz Muñoz	
	Matilde Hernández Solís	
11	PRÁCTICAS CREATIVAS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA	381
	André Briand	
	Gabriela Elizondo	
12	LA DISPONIBILIDAD LÉXICA, UNA PROPUESTA DE MEDICIÓN DE LOS AUTORES MÁS DISPONIBLES DE LOS ALUMNOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE LETRAS	401
	Gabriela Cortez Pérez	
	María Matilde Beatriz Hernández Solís	
	Mónica Muñoz Muñoz	



La lengua española y sus procesos de enseñanza-aprendizaje son una constante preocupación para los profesores de lengua, lo que ha propiciado que los investigadores se planteen importantes dudas sobre los cambios metodológicos en torno a esta problemática, que han tratado de resolver desde la diversidad de perspectivas teóricas, por lo que es posible encontrar propuestas explicadas desde la lingüística, la pedagogía, la psicología, la sociología, la biología, entre otras disciplinas; lo que ha generado un enorme caudal bibliográfico en torno a la didáctica de la lengua.

*Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* viene a formar parte de esta larga tradición, y responde a uno de los propósitos de la Sociedad de Profesores de Humanidades y de Investigadores en la Enseñanza del Español (SOPHIEE), cuyos investigadores son, fundamentalmente, quienes participan aquí, así como a los objetivos del I Congreso Internacional sobre Problemas de la Enseñanza del Español (XI Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México. "Dra. Marina Arjona Iglesias"), que se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

